



Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

DISSERTAÇÃO

Escola - Família: A Educação em Rede

Anabela Fernandes da Graça

Dissertação para obtenção do grau de Mestre

MPA – Mestrado em Administração Pública – Administração da Educação

Orientação: Professora Doutora Maria Engrácia Cardim

Lisboa

2012

AGRADECIMENTO

Dedicamos as páginas que se seguem a todos quantos nelas se inscrevem, pelo seu contributo para a viabilização deste estudo e para o nosso desenvolvimento profissional:

À Professora Doutora Maria Engrácia Cardim, orientadora desta dissertação, pela disponibilidade, apoio e conhecimento transmitido. As suas ideias e contribuições foram inestimáveis. Agradecemos as suas palavras de incentivo.

Aos restantes professores que no primeiro ano deste mestrado contribuíram para a nossa formação no âmbito da Administração da Educação.

Aos alunos e às famílias que nos motivaram para a investigação da análise das relações entre a escola e a família com vista à procura de respostas para diminuir o insucesso escolar.

A todos os amigos, em particular à Rosa Santos, pela sua análise crítica, ideias e sugestões que contribuíram também para o rigor da dissertação.

De forma especial, ao amigo Pedro Silva pelo seu trabalho de investigação na área da Escola-Família, um contributo para a Educação em Portugal e uma importante fonte de inspiração.

À família pelo apoio incondicional.

RESUMO

O presente estudo enquadra-se na análise das relações entre a escola e a família, utilizando as parcerias educativas como promoção de uma cultura de maior participação, na busca de respostas às novas exigências sociais.

Alguns estudos têm demonstrado as vantagens da colaboração entre escola-família-comunidade. Nesta perspetiva, pretende-se descrever as relações existentes e, através da participação dos intervenientes, equacionar modelos que caracterizem uma melhor colaboração. O trabalho em rede envolve a noção de parceria, a ação de todos os atores promove um melhor conhecimento da realidade e dos saberes. Todavia, colocam-se elementos críticos que nos propomos analisar: o tipo de colaboração, a comunicação, a coordenação horizontal e a vertical.

A investigação desenvolve-se num contexto educativo, seguindo uma abordagem qualitativa – estudo de caso. Foi realizada em 2010/2011, numa escola secundária, utilizando como instrumentos de recolha de dados o questionário e a entrevista semi-estruturada.

O estudo permitiu-nos notar que, apesar de a legislação favorecer a participação, as escolas parecem manter padrões tradicionais de interação com as famílias.

As conclusões constituem o resultado das perceções e das representações sociais recolhidas numa comunidade escolar sobre a sua ação, contribuindo para (re)pensar o papel da escola no seu relacionamento com as famílias e a comunidade.

Palavras-chave: Escola - Família, Parcerias, Comunicação, Colaboração, Coordenação.

ABSTRACT

This study is based on the analysis of the relationships between school and family, using educational partnerships and promoting a culture of greater participation in the search for answers to new social demands.

Some studies have demonstrated the advantages of collaboration between school-family-community. In this perspective, it is intended to describe the relationship and, through the participation of stakeholders, consider models that characterize a better collaboration. Networking involves the notion of partnership, the action of all actors promotes a better understanding of reality and knowledge. However, there are critical elements that we propose to consider: the type of collaboration, communication, horizontal and vertical coordination.

As the research develops in an educational context we decided to engage the investigation with a qualitative approach - Case Study. It was held in 2010/2011, in a secondary school, using for data collection instruments such as a questionnaire and interview.

The study allowed us to note that despite legislation encouraging participation, the schools seem to maintain traditional patterns of interaction with families.

The conclusions are the result of a composition of perceptions and social representations collected in a school community about its action, contributing to (re) consider the role of school in its relationship with families and the community.

Keywords: School - Family, Partnerships, Communication, Collaboration, Coordination.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTO	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE GERAL	iv
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E NORMATIVO	4
Capítulo I. A relação escola-família.....	5
1. Escola-família: diferentes perspectivas	5
1.1. Participação e envolvimento: caminhos de convergência.....	7
1.2. Teoria das organizações e a participação	9
2. A política educativa e a participação das famílias	11
2.1. Implementação de uma política pública de educação	11
2.2. A leitura da legislação	12
3.O projeto educativo: impacto na colaboração escola-comunidade.....	16
Capítulo II. Comunidade educativa em rede	18
1. Comunicação, cooperação, colaboração e coordenação	18
1.1.A tipologia de colaboração de Epstein	20
2. Os atores na rede educativa	23
2.1. O diretor de turma	23
2.2. O aluno	24
2.3. Os encarregados de educação	25
2.4. As associações de pais.....	26
3. Educação em rede: avaliar para melhorar.....	27
3.1. Avaliação da escola	29
3.2. Os planos de melhoria	31
Capítulo III. Enquadramento metodológico	34
1. Especificação metodológica – estudo de caso	34
2. O contexto da realização do estudo.....	37
3. Investigação: recolha e tratamento de dados	39
3.1. O questionário.....	40
3.2. A entrevista	43
PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO	45
Capítulo IV. Desenho do plano de melhoria.....	46
1. A implementação de um plano de melhoria	46

2. Plano de melhoria - percurso	48
2.1. 1ª Fase - formulação agendamento legitimação negociação	48
2.1.1. Análise SWOT.....	48
2.1.2. A participação dos encarregados de educação na escola	49
2.1.3. Elaboração do plano de melhoria	49
2.2. 2ª Fase - implementação.....	51
2.3. 3ª Fase: avaliação.....	52
Capítulo V. Apresentação e análise dos resultados	53
1. Questionário aos diretores de turma	53
1.1. Caracterização dos respondentes	53
1.2. A formação dos diretores de turma e o levantamento das necessidades	54
1.3. O exercício do cargo de diretor de turma	54
1.4. Participação dos pais e encarregados de educação na escola	55
1.4.1. Relação diretor de turma (DT) – encarregado de educação (EE)	56
1.4.2. A participação dos EE na escola	57
1.4.3. Comunicação escola–família (EF)	57
1.4.4. O plano de melhoria	58
1.4.5. Envolvimento dos encarregados de educação na escola	59
2. Entrevista ao presidente da associação de pais.....	64
2.1. Relação escola-família (E-F)	64
2.2. Clarificação do tipo de participação.....	65
2.3. Estratégias a implementar.....	67
3. Identificação do modelo de participação	68
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	70
REFERÊNCIAS	76
Referências bibliográficas	76
Referências legislativas	81
ANEXOS.....	83
Índice de anexos.....	84

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução normativa da participação das famílias na escola.....	14
Quadro 2 - Projeto educativo de escola.....	17
Quadro 3 - Tipos de colaboração - escola/família/comunidade.....	20
Quadro 4 - Resultados da colaboração para os alunos, pais e professores.....	21
Quadro 5 - Escolas de maior eficácia.....	27
Quadro 6 - Fases de desenvolvimento de um plano de melhoria.....	32
Quadro 7 - Ações do plano de melhoria.....	33
Quadro 8 - As fases do plano de melhoria - 2010/2011.....	47
Quadro 9 - Avaliação interna: número de respondentes por sector.....	48
Quadro 10 - Plano de melhoria – plano de ação – 2010/2011.....	50
Quadro 11 - Plano de melhoria – atividades realizadas – 2010/2011.....	51
Quadro 12 - Análise de conteúdo das questões abertas.....	60
Quadro 13 - Análise de conteúdo da entrevista ao presidente da associação de pais..	64
Quadro 14 - Relação E-F: propostas de estratégias do PAP.....	67
Quadro 15 - Modelo de participação – escola/família/ comunidade.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Associação de pais

CP- Conselho pedagógico

DT – Diretor de turma

E-F- Escola - família

EE – Encarregado de educação

ESC – Escola secundária do centro

GAIE – Grupo de avaliação interna da escola

IGEC – Inspeção-geral da educação e ciência

LBSE – Lei de bases do sistema educativo

PAP – Presidente da associação de pais

PE – Projeto educativo

PM – Plano de melhoria

SIADAP - Sistema integrado de avaliação da administração pública

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no contexto de preocupação com a relação entre a escola e a família. Esta relação é atualmente encarada como uma realidade em processo de transformação, com avanços, recuos e assentando, ainda, numa base de desconfiança recíproca. A escola e a família são os dois suportes estruturantes e complementares da educação/formação das futuras gerações e, sendo assim, impõe-se que se desenvolvam ações de aproximação rumo a uma cooperação efetiva para a realização da missão comum de educar. Não se tratando de um tema novo, a necessidade de trabalhar esta parceria educativa constitui um centro de interesse da atividade docente e da administração das escolas.

O tema de investigação enquadra-se no novo modelo das relações entre a escola e a família, isto é, na necessidade que hoje a escola tem em dar resposta às novas exigências sociais, através de uma maior cooperação entre estas duas instituições, promovendo uma verdadeira comunidade educativa. Nesta perspetiva, pretende-se, através de um estudo de caso, caracterizar as relações existentes e, através da participação dos intervenientes, partilhar responsabilidades pela educação dos alunos.

Várias investigações revelam que o envolvimento dos pais e dos encarregados de educação na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos seus educandos. Simultaneamente parecem beneficiar desta participação em termos da valorização do seu papel ativo de educadores, do conhecimento do funcionamento da escola, de uma maior informação sobre o sistema de educação/formação, do alargamento da construção de redes sociais de apoio e do desenvolvimento da consciência da cidadania, tornando-os mais interventivos na causa pública. No que diz respeito aos professores, uma participação cooperante da família na escola responsabiliza e motiva mais os alunos nos processos de ensino/aprendizagem e minimiza os efeitos da indisciplina e da violência.

As relações entre as famílias e a escola sempre foram um motivo de polémica na história do sistema educativo, quer pela sua inexistência, quer pelas diferentes reações que provocam quando se efetuam. Culpam-se as famílias por ignorarem a escola, por culpabilizarem os professores pelo insucesso dos filhos ou por não se sentirem “bem-vindos” quando procuram uma aproximação mais aprofundada. No entanto, há hoje uma presença formal dos pais ao nível da administração e gestão escolar, proporcionando condições para a participação dos membros da comunidade educativa. Colocam-se, assim, em contacto a escola e as famílias, com linguagens, vivências e modos distintos de ação, sentindo-se os efeitos das interações e das dificuldades de ambas as partes em saber lidar

com esta realidade. Verifica-se que a ligação entre as escolas e as famílias constitui uma relação complexa, evidenciando-se duas formas distintas de comunicação, onde são visíveis modos diferentes de atuação por parte das famílias quando se fazem representar a título individual ou coletivamente.

Tomando como referencial a melhoria da qualidade do sistema educativo, sustentada pela ideia de colaboração e cooperação e a necessidade de se criar uma rede que se apresente como um ambiente de comunicação, serão apresentadas algumas questões à partida, que estão associadas à reflexão sobre a temática escolhida. O que esperam os pais da escola? Que tipo de participação desejam os professores das famílias? Como estabelecer uma rede entre a escola e a família? Que tipo de relações se estabelecem nesta rede? Qual o papel dos atores e dos canais de comunicação? Como promover e consolidar programas de ação em rede? Que tipo de problemas solucionar com esta parceria? Quais os seus contributos para a melhoria do sucesso educativo?

Definiu-se como questão orientadora da pesquisa a seguinte:

Quais os tipos de colaboração entre a escola e a família que facilitam o trabalho em rede?

Para estudar este problema, definimos o seguinte objetivo geral:

- Conhecer as conceções e as práticas dos professores e encarregados de educação sobre a relação escola-família numa escola secundária, com vista à definição de um modelo que sustente uma política de participação assente no trabalho em rede.

Com este estudo queremos identificar algumas dificuldades desta “relação” e fomentar atitudes positivas face à colaboração escola-família. As metas que nos propomos alcançar, com este trabalho de investigação-ação, prendem-se com a formulação de modelos de relação que sustentam “planos de melhoria” com o objetivo de promover a participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola.

Consideramos que este estudo se integra no paradigma metodológico que caracteriza a investigação-ação, no qual se procura conciliar o conhecimento emergente da reflexão sobre as práticas pedagógicas com o conhecimento referencial que dará corpo ao quadro teórico da investigação. É uma metodologia que tem duplo objetivo de ação e de investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- Investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, dos atores, dos processos envolvidos e do funcionamento da comunidade;
- Ação para obter mudança numa comunidade de alunos, famílias e professores.

O professor/ investigador identifica o problema e seleciona o método que lhe permitirá a isenção. Neste caso, a sua proximidade com o problema é uma mais-valia, porque lhe confere mais conhecimento, informação e motivação. Está interessado em investir na vigilância epistemológica, no pensamento crítico e em efetuar a mudança, uma vez que o problema a estudar nasce na comunidade e serão beneficiários os seus membros.

Assim, no primeiro capítulo apresentamos uma abordagem às diferentes perspetivas de participação escola-família. Analisamos, ainda, a escola como organização específica e as práticas de participação de acordo com o enquadramento legislativo.

No segundo capítulo, detemo-nos sobre a questão da comunicação e da colaboração, fazendo-se uma abordagem do estudo da tipologia de colaboração de Epstein. Referimos, também, os papéis dos atores da rede educativa, as características das escolas com melhores resultados e o processo de avaliação das escolas.

De seguida, no terceiro capítulo, apresentamos o enquadramento metodológico, com a especificação do estudo de caso, o contexto da realização do estudo e a explicação metodológica da recolha de dados.

No quarto capítulo, apresentamos o desenho de um “plano de melhoria” e as diferentes fases da sua implementação.

No último capítulo, expomos os resultados de uma abordagem exploratória, desenvolvida a partir de questionários e da entrevista que realizámos junto dos diretores de turma e do representante dos encarregados de educação.

Por último, procura-se fazer uma síntese dos contributos reunidos nesta investigação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL E NORMATIVO

Capítulo I. A relação escola-família

1. Escola-família: diferentes perspectivas

A temática da relação escola-família é de grande atualidade e pertinência por existir uma forte correlação positiva com o sucesso educativo dos alunos. Estudos conduzidos na área da relação escola-família-comunidade apontam vantagens para os alunos, de acordo com Hendersen e Berla (1994).

A maioria da investigação realizada no domínio da cooperação escola/família recomenda uma maior interação das duas instituições, com o propósito de melhorar o ensino e a aprendizagem. Segundo Davies (1989), a aprendizagem dos alunos é mais significativa e com maior sucesso quando se processa num ambiente em que professores e pais colaboram. Assim, importa definir o que é colaboração no contexto educacional e criar condições para que possa ocorrer. Friend e Cook (1990) definem colaboração como um estilo de interação entre parceiros equivalentes, juntos num processo de tomada de decisão, trabalhando para um mesmo objetivo. De acordo com esses autores, as condições necessárias para que ocorra colaboração são: existência de um objetivo comum, equivalência entre participantes, participação de todos, partilha de responsabilidades, partilha de recursos e voluntarismo.

Nos Estados Unidos, pesquisas extensivas nesta área demonstram os efeitos positivos na vida escolar dos alunos, resultantes de uma maior colaboração entre pais e escola. Os efeitos positivos nos alunos incluem um melhor aproveitamento escolar, segundo Walberg, Bole & Waxman, (1980); e Henderson (1987) e, de acordo com Comer (1984), existe mesmo uma diminuição das faltas, reprovações e redução dos problemas de comportamento. Os efeitos desta colaboração são, também, positivos para os pais, especialmente para famílias de baixo rendimento. Becher (1984) afirma que os pais envolvidos na escolaridade dos filhos desenvolvem uma atitude mais positiva em relação à escola e em relação a si mesmos, tornam-se mais ativos na sua comunidade e tendem a melhorar o seu relacionamento com os filhos. O mesmo autor refere que o envolvimento dos pais pode levar a reduzir a desconfiança da parte das comunidades e a aumentar os sentimentos de pertença sobre a escola como instituição. O conhecimento dos benefícios desta relação encaminha para uma passagem à ação. Assim, destacam-se os planos de ação que podem ser desenvolvidos no âmbito da família e da escola, desde as dinâmicas de formação parental a inúmeras outras estratégias de mediação que ajudem a aproximar estas duas instituições sociais.

A escola também é beneficiada pela colaboração dos pais dos alunos. Para Comer (1984), o envolvimento dos pais mostra aos alunos que a aprendizagem formal e o bom desempenho escolar são importantes, resultando num ambiente escolar positivo que conduz à aprendizagem. Por sua vez, com o envolvimento dos pais na escola, os conflitos desta com os familiares diminuem, melhorando o ambiente escolar. Neste sentido, Batista (2005) defende a existência de redes de colaboração entre os intervenientes, a partir de ideias e projetos. Segundo o autor, os contactos entre a escola e a família não se devem limitar a meras relações ocasionais e fortuitas, de reduzida influência no processo educativo.

Diogo (1998), por exemplo, salienta que é imprescindível a criação de modelos consistentes, cooperativos e duradouros. No entanto, segundo Marques (1988), seria importante que as escolas não tivessem apenas um único programa de envolvimento dos pais. Isto porque não há um, mas vários modelos de família, havendo a necessidade de oferecer um menu diversificado para que os pais escolham o tipo de envolvimento apropriado à satisfação das suas necessidades. Esta perspetiva acentua a importância dos programas de envolvimento, considerando relevante qualquer estratégia que vise reforçar a ligação entre o universo escolar e a realidade familiar. Para Batista (2005) a colaboração deve ser programada no contexto da organização, que vive, pensa, decide, planifica e interage como uma verdadeira comunidade educativa. Contudo, mesmo com evidências positivas sobre os benefícios da colaboração entre escola e pais, pouco se tem feito no meio educacional para que as famílias dos alunos se sintam como parte do processo educacional.

De acordo com Diez (1994), a família e a escola têm na educação do aluno um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas. Apesar das transformações que a estrutura familiar tem sofrido nas últimas décadas, com novos ritmos de vida e o recurso cada vez mais cedo às instituições escolares para assumirem funções que antes competiam à família, esta não se deve destituir da sua função educativa.

Para Musgrave (1979), os pais desempenham, na sociedade atual e na educação dos seus filhos, um papel preponderante na motivação, no interesse, na orientação, na colaboração e na valorização das atividades escolares.

Fica, assim, aberta uma multiplicidade de perspetivas que tornam necessário equacionar formas diferentes de participação dos pais na escola (Lima & Sá, 2002).

1.1. Participação e envolvimento: caminhos de convergência

Quando se investiga sobre a relação escola - família encontram-se diferentes interpretações e denominações de participação e envolvimento, como interação. Trata-se de uma terminologia que pretende traduzir a aproximação entre a escola, a família e a comunidade. Existe, para alguns autores, uma preocupação em clarificar, procurando um maior rigor conceptual, devido às diferentes perspetivas sobre o que são ou o que deveriam ser.

Uma análise mais aprofundada dos conceitos – participação e envolvimento das famílias - revela diferenças. A expressão “participação das famílias” é utilizada para referir as atividades que pressupõem a tomada de decisões, o exercício do poder deliberativo e o trabalho voluntário na escola; no que respeita ao “envolvimento das famílias” subentende as atividades relacionadas com a comunicação escola/casa e a ajuda nas atividades de trabalho de casa. Joyce Epstein citada por Marques (1997), define a expressão participação dos pais, como formas de relacionamento superior entre os pais e a escola, que implicam a participação na tomada de decisões ou as pressões para influenciar a tomada de decisões. Segundo Marques (1997), a participação dos pais na escola refere-se ao desempenho de funções de consulta e de decisão, tais como associações de pais, conselho pedagógico, conselho de turma e conselho geral. Os pais desempenham atualmente novas funções, aumentando a sua representatividade e participação democrática no sistema educativo. A nível individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino. Por participação dos pais entende-se, em simultâneo, a implicação coletiva das famílias nas instâncias de decisão dos estabelecimentos de ensino, a relação individual das famílias com os professores, mas também a sua contribuição indireta para o funcionamento dos estabelecimentos. Alguns autores, como Davies e seus colaboradores (1989), fazem a distinção entre envolvimento e participação, notando que a noção de “envolvimento” inclui as formas mais leves de relacionamento da escola com os encarregados de educação, nomeadamente os níveis troca de informações, educação de pais e apoio à escola, implicando todos os tipos de atividades dos encarregados de educação no acompanhamento dos educandos em casa, na comunidade ou na escola. No contexto real, são exemplos de envolvimento os contactos telefónicos, as idas à escola para falar com o diretor de turma, as reuniões de pais e as mensagens escritas através da correspondência escola-família. A expressão “participação” refere-se, no entanto, às atividades dos encarregados de educação que supõem alguma influência em campos como os do planeamento, da gestão e da tomada de decisões nas escolas, pressupondo sempre essa tomada de decisões.

Como refere Nogueira (2005), a família tem vindo a entrar nos espaços escolares e a escola também alargou a sua zona de interação com a instituição familiar. Tem sido, também, legitimada a intervenção da família na escola, se a olharmos na perspetiva da cidadania ativa, uma aposta fundamental das sociedades democráticas que procuram aprofundar as formas de participação dos seus cidadãos nos assuntos públicos. Segundo Bilhim (2008), na cidadania ativa a função do professor também muda, vai progressivamente desempenhar um papel mais valorizado, não vai apenas fornecer um serviço público, vai jogar um novo papel na conciliação, na mediação e na arbitragem. Com este contexto os cidadãos querem jogar ativamente o jogo que proporcione maior qualidade de vida e que assegure os seus direitos fundamentais.

Davies (1989, p.24) utiliza a expressão *"participação das famílias na escola exclusivamente para referir as atividades que supõem algum poder ou influência em campos como os de planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas"*. O autor faz a distinção entre o conceito de *envolvimento* e o conceito de *participação*. Considera que o envolvimento dos pais *"cobre todas as formas de atividade dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade e na escola"*, nomeadamente os níveis: *"troca de informações"*, *"educação de pais"* e *"apoio à escola"*, ou seja, implica a comunicação entre a família, escola e comunidade. Relativamente ao envolvimento dos pais nas escolas portuguesas, considera-o como impulsionador do desenvolvimento da criança, do sucesso académico e social dos alunos na escola e da própria educação dos pais. Considera que o envolvimento ajuda a reduzir a desconfiança da comunidade em relação aos professores e à escola, criando-se um clima relacional mais positivo. Os próprios professores poderão vir a encarar os pais como colaboradores e a valorizar mais os seus saberes. Estes benefícios, provenientes do envolvimento dos pais na escola, podem considerar-se formas de aprofundar a sociedade democrática.

Teixeira (1995) afirma que as atitudes e formas de estar na escola não são estáveis nem fixas, mas que os atores assumem alternadamente os comportamentos ou as atitudes que acham mais conformes com a situação que se lhes apresenta e que estão ligados às imagens que cada um possui da organização escolar. A opção pelas atitudes de participação apresentadas, por parte dos parceiros educativos, dependerá das imagens que tiverem da escola, como espaço aberto ou fechado, propício ou hostil à concretização dos seus objetivos.

Nas designações apresentadas anteriormente existem pontos comuns, no entanto a participação não se faz de acordo com o que a legislação prescreve, mas de acordo com o que cada um considera que é participar.

1.2. Teoria das organizações e a participação

Convém perceber o contributo dado pelas teorias organizacionais, no que diz respeito à participação, uma vez que é a partir delas que se tem orientado o sistema educativo português.

O conceito de organização não tem uma definição aceite universalmente. Refletindo as posições de diferentes autores, as várias definições destacam diferentes elementos. Ultrapassando rigores teóricos, aceita-se a definição de Etzioni (1964) que considera a organização como uma unidade social criada para alcançar objetivos específicos.

Por sua vez Lima (1992), refere a organização escolar como um conjunto de pessoas que trabalha individualmente ou em conjunto para atingir um fim comum. Pressupõe que exista um método de trabalho com regras previamente definidas de modo a otimizar os recursos disponíveis respeitando a hierarquia existente, assente no princípio da comunicação. A hierarquia estabelece a divisão do trabalho, distribui tarefas mediante as competências de cada um dos atores. Sendo necessário a troca de informação, comunicação entre os diferentes elementos para que sejam conhecidos os objetivos alcançados e os objetivos operacionais, de modo a que o projeto educativo convirja de uma forma sólida o seu rumo em direção às metas estabelecidas. O verdadeiro poder de organização surge da sua capacidade de coordenação e integração das pessoas, da atividade e da sistematização. O sentido lógico da integração é tentar adaptar várias tarefas entre si para que funcionem o melhor possível e a coordenação torna possível juntar várias pessoas /grupos que juntas contribuem para o benefício da organização

Alves (1993), citando vários autores, enumera um conjunto de características que evidenciam a especificidade da organização escolar relativamente a outras organizações. São elas: os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e de estatuto, os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados de forma diferente pelos diversos atores educativos, a estrutura interna aparece debilmente articulada, dificultando o exercício hierárquico da autoridade e a cultura escolar dominante reforça o sentimento/prática de individualismo do corpo docente.

Conceber as escolas enquanto organizações implica uma mudança na forma de encarar os estabelecimentos de ensino e as práticas que aí têm lugar. Implica dotar as escolas com autonomia e adotar metodologias associadas ao domínio organizacional, como práticas de gestão, de avaliação, etc. Para Nóvoa (1995), as investigações que se centram nas características organizacionais das escolas desenvolvem-se em torno de três áreas, a estrutura física da escola (como, por exemplo, recursos materiais, dimensão, número de

turmas, estado do edificado), a estrutura administrativa da escola (gestão, controlo, pessoal docente e não docente, participação da comunidade, entre outras variáveis) e a estrutura social da escola (a qual remete para a relação entre alunos, professores e funcionários, cultura organizacional, democracia interna, etc.).

A participação pressupõe, sempre, um compromisso entre o indivíduo e a organização, que pode ser mais ou menos efetivo dependendo do desejo da própria organização. Quanto maior for o grau de participação desse indivíduo, mais possibilidades ele terá de intervir nas decisões. Porém, só participará de uma forma mais empenhada desde que consiga tirar proveito dessa participação, sabendo que isso lhe trará uma responsabilidade acrescida.

A mudança para ser realmente concretizada *"implicava inovações mais profundas e de maior alcance na estrutura participativa da administração escolar... e seria necessário clarificar o próprio modelo participativo através de uma caracterização mais cuidada dos papéis dos diferentes atores organizacionais"* (Afonso, 1993, p.153).

O desenvolvimento da organização escolar está diretamente associado ao nível da sua organização interna, isto é, a eficácia da sua hierarquia bem como a coordenação e comunicação dos elementos que dela fazem parte e da otimização da distribuição dos recursos.

Atualmente temos a escola como uma organização em mudança onde o processo participativo passou a ser uma aspiração e uma realidade. Mas existe contradição entre a retórica e a prática, resultado de inúmeras causas, entre elas também as organizacionais, de coordenação vertical e horizontal que dificultam a participação efetiva.

Para Afonso (1993), nas escolas, alguns professores, perante a "ameaça" da participação dos pais, adotam estratégias que não ponham em causa a sua autonomia profissional, o que leva uma grande parte dos pais a tomar atitudes de desinteresse e a deixar de participar. Outro autor refere que por *"falta de confiança e deferência para com a autoridade da escola como instituição e o professor como especialista são dois fatores que, claramente, funcionam como travão à iniciativa dos pais"* (Davies, 1989, p. 72).

Ainda Davies, citado por Sarmiento (1994, p. 75), afirma que os professores ao recusarem a partilha de poder caem numa contradição: sendo profissionais teriam por obrigação estarem disponíveis *"para o exercício das solicitações dos pais e para a submissão ao exercício do seu controlo, tal como noutras profissões em que se verifica uma relação de "clientela" – sendo isso, aliás uma condição do seu próprio êxito profissional, dado o contributo da interação escola-famílias na construção do sucesso escolar"*.

2. A política educativa e a participação das famílias

2.1. Implementação de uma política pública de educação

O processo educativo envolve as instituições consideradas as mais vocacionadas como agentes de educação – escola e comunidade, que deverão ser e estar concordantes e colaborantes. Neste contexto é necessário estabelecer e/ou intensificar um diálogo responsável, construtivo e realista, entre a família e a escola, sem que nenhuma perca de vista o âmbito das próprias competências e, muito menos, os respetivos direitos específicos.

Sabemos que a escola é uma organização social cujos objetivos são transmitir os conhecimentos e ajudar no desenvolvimento de competências dos alunos. Ela é ajudada na sua ação pela família e reflete as exigências sociais de uma época. Ou seja, na interação entre os dois sistemas escola/família, a escola aparece como instituição que completa o papel educativo da família e como instrumento social de avaliação indireta de desempenho das suas funções.

De acordo com legislação que tem vindo a ser definida, pretende-se que o relacionamento escola/família se estabeleça de forma a contribuir para uma melhor e mais eficaz qualidade, não só do sistema, como do próprio ensino. O princípio da democraticidade, da participação de todos os intervenientes no processo educativo, da ligação à comunidade e da descentralização, estipulados pela lei de bases do sistema educativo, organizam-se de forma a contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política pública de educação, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana em que se integram todos os intervenientes do processo educativo, em especial os alunos, os docentes, as famílias.

É essencial perceber qual o impacto da implementação da política pública de educação, os efeitos que a legislação produziu na relação escola-família, uma vez que ao ser implementada em cada realidade territorial adapta-se, dando origem a efeitos diferenciados, ou seja, a uma modelização com base na governação local, de acordo com os diferentes graus de adesão da comunidade aos projetos apresentados.

2.2. A leitura da legislação

No seguimento de alguns pressupostos teóricos e conceptuais da participação das famílias em contexto educativo, é importante fazer o enquadramento político-legal no que diz respeito à abertura da escola à comunidade.

A verdadeira ligação entre família e escola teve início com o 25 de Abril de 1974. Antes, cada um dos agentes tinha o seu espaço próprio e nenhum interferia com o outro. De acordo com Lima & Sá (2002), nota-se que ao longo dos últimos 100 anos a representação dos pais sofreu de algum tipo de défice, comparecendo na escola apenas quando convocados e apenas surgindo a preocupação com os seus educandos no fim de cada período ou apenas no final do ano. Com o levantamento da legislação pós-25 de Abril de 1976, verificámos que, em Portugal, o movimento de participação dos pais nas escolas é recente, tendo surgido com o decreto-lei nº 769-A/76, que regulamenta a gestão das escolas, permitindo a participação sem direito a voto dos encarregados de educação nos conselhos de ano ou de turma de natureza disciplinar, sendo o primeiro decreto-lei a autorizar a presença dos pais na escola.

Considerando a importância da participação dos pais na educação, surge a primeira lei das associações de pais - lei nº7/77, de 1 de fevereiro. Segundo Davies (1989), esta lei permitiu às associações de pais o direito de dar as suas opiniões sobre as linhas gerais de orientação política, educativa e de gestão das escolas.

A publicação da lei de bases do sistema educativo, lei nº 46/86, de 14 de outubro, altera o estatuto legal do envolvimento parental na educação, ao institucionalizar-se a ligação da escola ao meio e a constituição e desenvolvimento de comunidades educativas dinâmicas onde as famílias e seus representantes devem desempenhar um papel de realce.

No que se refere à avaliação dos alunos, o despacho normativo n.º 18/2006 reforça a componente de participação do encarregado de educação nos princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico.

É importante referir o decreto-lei n.º 75/2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que altera o paradigma da gestão escolar, aparecendo a figura do diretor, eleito pela comunidade educativa, através de concurso público, num conselho colegial, onde os encarregados de educação têm direito a dois votos (dois representantes), num total máximo de 21 elementos. Pela primeira vez, os encarregados de educação, como outros agentes educativos, poderão selecionar quem e qual o projeto educativo que vai liderar o rumo da escola/agrupamento que está inserido num determinado meio. O novo

regime de autonomia e administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, vem reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Cabe ao conselho geral a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades). Também lhe é confiada a capacidade de eleger e destituir o diretor que, por conseguinte, lhe tem de prestar contas. Os pais e os encarregados de educação fazem-se representar no conselho pedagógico, no âmbito de uma comissão especializada que participa no exercício das seguintes competências: elaborar a proposta de projeto educativo a submeter pelo diretor ao conselho geral; apresentar propostas para a elaboração do regulamento interno e dos planos anual e plurianual de atividade e emitir parecer sobre os respetivos projetos; definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respetivas estruturas programáticas; promover e apoiar iniciativas de natureza formativa e cultural; definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários.

Também as alterações introduzidas ao estatuto do aluno em 2010, mantêm os mesmos princípios de participação das famílias na escola.

Com toda a pertinência, Silva (2002) salienta que, de acordo com a legislação em vigor, os pais estão nas escolas e levanta as seguintes questões: Qual é a percentagem dos que participam regularmente nos órgãos? O que fazem? Que iniciativas tomam?

Podemos concluir que a legislação sobre a relação E-F tem sido direcionada para a maior participação dos encarregados de educação, fizeram-se progressos, contudo há ainda um caminho a percorrer entre o que está legislado e uma real participação das famílias no processo de ensino/aprendizagem.

Uma certeza é que, atualmente, o sistema educativo português passou a contar com os pais e encarregados de educação, existindo uma maior abertura à participação de qualidade dos mesmos e das suas associações.

O quadro seguinte sistematiza a evolução legislativa no que respeita à participação das famílias na escola (**Quadro 1**).

Quadro 1. Evolução legislativa da participação das famílias na escola

Lei / Decreto / Despacho / Portaria	Assunto:
Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio	Institui formalmente as comissões de gestão das escolas
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro	Cria o conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo.
Decreto-Lei n.º 679/76, de 23 de outubro	Redefine a composição e atribuições dos órgãos de gestão das escolas.
Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro	Cria a lei das associações de pais
Portaria 677/77, de 4 de novembro	Regulamenta as atribuições do conselho diretivo.
Portaria 679/77, de 8 de novembro	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.
Desp. Normativo n.º 122/79, de 1 de junho	Regulamenta a Lei n.º 77 – lei das associações de pais.
Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro	Introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.
Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.
Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro	Define o estatuto do ensino particular e cooperativo.
Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro	Cria a lei de bases do sistema educativo.
Lei n.º 31/87, de 9 de julho	Introduz alterações ao conselho nacional de educação.
Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro	Cria o conselho de direção do fundo de manutenção e conservação do património escolar.
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro	Confere maior autonomia às escolas.
Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro	Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio.
Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/04, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.º 105/97, de 29/04 e 1/98, de 2/1	Define o estatuto da carreira docente.
Lei n.º 53/90, de 4 de setembro	Autoriza o governo a legislar em matéria de associações de pais.
Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro (Com a nova redação dada pelo Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março)	Regulamenta os direitos e deveres dos pais e encarregados de educação e das respetivas associações, no seu relacionamento com a escola e com a comunidade educativa.
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio	Estabelece o novo regime jurídico de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio	Avaliação do desempenho dos professores.
Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho	Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.
Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto	Estabelece o regime de matrícula e frequência no ensino básico obrigatório.
Despacho 239/ME/93	Atualiza a lei das associações de pais.
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	Regime de autonomia, administração e gestão das escolas.
Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março	Define os perfis de formação especializada de professores.
Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março	Altera o Decreto-Lei 372/90 - confere novas condições para a participação dos pais na escola.
Lei n.º 24/99, de 22 de abril	Altera a redação de alguns dos artigos do Decreto-Lei 115-A/98
Lei n.º 159/99, de 14 de setembro	Cria o quadro de atribuições e competências das autarquias locais.
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro	Rege os princípios orientadores para a gestão curricular.
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto	Define os perfis gerais de competência para a docência.

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro	Cria a lei orgânica do ministério da educação.
Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro	Aprova o estatuto do aluno do ensino não superior.
Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro	Cria a lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.
Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro	Cria os conselhos municipais de educação e carta educativa.
Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro	Estipula os princípios e procedimentos na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos do ensino básico.
Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro	Define os princípios e normas orientadoras para implementação, acompanhamento e avaliação interna dos planos de recuperação, acompanhamento e desenvolvimento.
Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março	Introduz algumas alterações ao Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.
Lei n.º 29/ 2006, de 4 de junho	Introduz alterações ao Dec.-Lei nº 372/90, direitos e deveres das associações de pais e encarregados de educação.
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro	Participação dos pais e encarregados de educação na avaliação de desempenho docente.
Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro	Introduz a primeira alteração à Lei n.º 30 /2002, novo estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário.
Decreto - Lei n.º 75/2008, de 22 de abril	Define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação.
Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro	Introduz a segunda alteração à Lei n.º 30 /2002, novo estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário.

Fonte: Produção própria

3.O projeto educativo: impacto na colaboração escola-comunidade.

A escola é uma organização dinâmica, aberta ao meio que a envolve e no qual participa, em que a capacidade de adaptação é a principal garantia de conseguir estabilidade. A escola pensa-se a si própria através do projeto educativo que elabora, instrumento de gestão estratégica ajustado à realidade, e que contém, por definição, uma ideia de futuro adotada por toda a comunidade educativa, constituindo a expressão da sua identidade.

Este documento pode ser considerado como um espelho da cultura organizacional, nele estando patentes os valores e as crenças partilhadas pelos membros da escola, os objetivos e estratégias a adotar, ou seja, toda a conceção da política de escola que orienta a ação dos membros da organização escolar.

O projeto educativo de uma escola (PE) é um elemento fundamental da autonomia e um elemento estruturante da identidade de uma comunidade educativa. Sendo o mais importante instrumento de orientação da ação educativa, por esse motivo exige a mobilização de todos os intervenientes. Tem de ser encarado como um desígnio coletivo para implementar uma verdadeira cultura de participação, deste modo é possível consolidar a autonomia da escola.

O PE é constituído pela identidade e pela política da escola, pelos problemas e necessidades aos quais procura responder (identificam-se e priorizam-se com o intuito de se detetarem os pontos críticos onde deve incidir a intervenção), por finalidades e objetivos (coerentes entre si, devendo responder aos propósitos globais enunciados como política de escola), por ações, realizações e respetivos intervenientes, devendo ainda ser sujeito a uma avaliação (Amiguinho, Afonso, Brandão, 1998).

A realização do PE implica a participação e a cooperação entre todos os indivíduos quer na formulação do projeto em si, quer nos momentos de avaliação, na medida em que *“o projeto é um processo de construção de consensos”* (Canário, 1992, p. 37). De forma direta ou indireta, dada a representação em vários órgãos da escola, intervém na elaboração e aprovação do projeto educativo toda a comunidade educativa, nomeadamente os pais e os elementos da comunidade envolvente **(Quadro 2)**.

Quadro 2. Projeto educativo de escola

Projeto educativo de escola – características gerais
<ul style="list-style-type: none">• Construído pela comunidade educativa (instrumento assumido coletivamente)
<ul style="list-style-type: none">• Com identidade
<ul style="list-style-type: none">• Global
<ul style="list-style-type: none">• Orientador e prescritivo
<ul style="list-style-type: none">• Aberto, flexível e dinâmico
<ul style="list-style-type: none">• Útil, necessário e coerente

Adaptado de Canário (1992)

Segundo Canário (1992), neste documento deve estar patente a opção estratégica que a escola terá de seguir afirmando os seus valores, objetivos, política, estratégias e finalidades para um espaço de três anos e serve *como referência interna para todo o estabelecimento de ensino, e “um meio de afirmação para o exterior”*, deve ser orientado para a ação de modo a ser desenvolvida uma planificação de médio e de curto prazo, deve ser operacionalizado sectorialmente, devendo ainda apresentar princípios, estratégias e objetivos *“tendo em conta as normas nacionais, a especificidade do estabelecimento de ensino e do meio, os interesses e as estratégias dos diferentes atores”* (Canário, 1992, p. 39).

O PE integra, igualmente, uma fase de avaliação, a qual se constitui como o *feedback* dos conteúdos que nele constam. Não é um projeto fechado, sendo executado por intermédio de planos de atividades e avaliado pelos objetivos que conseguiu alcançar. E desta avaliação podem resultar reformulações, fazendo do processo de elaboração à avaliação um processo cíclico. É neste contexto, e de acordo com alguns autores, que se integram os planos de melhoria.

Por parte dos professores, o PE é, por vezes, entendido meramente como um documento de planeamento da ação educativa, mas em que, na prática, a ação realizada se encontra desarticulada com o projeto existente (Sarmiento, 1999).

O aspeto mais marcante da reforma da administração escolar, segundo Afonso (1994), relaciona-se com o facto de ter passado a existir uma maior participação dos pais e de outros representantes da comunidade envolvente na estrutura administrativa escolar, tendo o direito de tomar decisões em conjunto com os professores, com o pessoal não docente, com alunos e com representantes de entidades locais, relativamente aos referenciais da escola.

Capítulo II. Comunidade educativa em rede

1. Comunicação, cooperação, colaboração e coordenação

Segundo Miyake (1986) os termos de “cooperação” e “colaboração” são por vezes usados como sinónimos, existindo, no entanto, diferenças de acordo com o grau de divisão do trabalho. Na cooperação, os parceiros dividem o trabalho, resolvem subtarefas separadamente e unem os resultados parciais no trabalho final. A cooperação consiste num acordo que institui alianças estratégicas, as quais permitem aos diferentes atores, conjugar vantagens, numa ótica em que o benefício global é superior ao da ação individual. Na colaboração, os parceiros realizam o trabalho em conjunto.

A comunidade educativa sustenta-se numa rede de cooperação e colaboração, tanto informal, como formal, onde as atividades são levadas a cabo numa lógica de sistema, através de uma dinâmica gerida e induzida pelos diversos atores, tendo como base a complementaridade das competências e recursos, onde existe partilha, com vista à otimização dos resultados e com retorno para todos os atores.

Para sustentar uma mentalidade de cooperação e colaboração as pessoas devem colaborar para uma razão e isso significa ter uma visão comum. O sucesso de uma comunidade educativa em rede passa por definir as motivações e objetivos de cada ator, sustentar os processos de cooperação nos pontos fortes de cada um deles, assegurar a complementaridade de recursos e/ou conhecimentos. Ao nível da operacionalização da rede deve ser garantida a existência de regulação e flexibilizar as estruturas e os fluxos de comunicação. Recomenda-se para um bom funcionamento de uma rede educativa, a elaboração de um plano de ação, com uma gestão dinâmica, com responsáveis pela coordenação horizontal e vertical, prevendo a revisão de estratégias sempre que se considerar necessário e o tipo de comunicação a estabelecer entre os intervenientes.

A comunicação entre a escola e a família é entendida como um conjunto de técnicas e de atividades facilitadoras e agilizadoras do fluxo de mensagens entre os membros da organização escola e entre esta e o meio. A comunicação não pode ser percebida apenas como uma transmissão de informações. Podemos dizer que quando há uma comunicação efetiva ela compromete os seus atores, estimulando-os ao diálogo e à troca de informação, de experiências e à participação. A comunicação, segundo Bilhim (2008), é de difícil definição, o termo pode ser entendido de várias maneiras, mas importa reter o mecanismo básico de comunicação, citando o paradigma de Lasswell: “*Quem diz o quê? Em que canal? Para quem? Com que finalidade?*” (Bilhim, 2008, p. 364). Segundo o autor há aspetos a ter em conta na comunicação organizacional, o emissor deve comunicar correta e

completamente, o recetor deve compreender a mensagem, passando a agir tendo em conta esse conhecimento.

A educação de qualidade depende, entre outros fatores, da continuidade dos fluxos comunicacionais para garantir a permanente interação entre a escola e a família. A comunicação não parte da verticalidade anulando a horizontalidade, permite uma relação dialógica autêntica entre o educador/educando, *“encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.”* (Freire, in Américo Nunes Peres, 2000, p. 201).

A escola surge como um sistema aberto que se envolve em múltiplas e constantes interações com o meio em que se insere. Segundo Formosinho (1992, p. 29) a autonomia requer a participação de todos os elementos da comunidade educativa e a mudança do tipo de responsabilização em que a *“democracia participativa descentralizada tem a preocupação de dar um papel à sociedade civil e de incentivar a participação dos cidadãos na administração pública”*. Qualquer organização, como unidade social em interação, persegue objetivos, metas ou finalidades definidas pelos seus membros, que moldam a atuação e o comportamento do ator durante a ação. Segundo Bernoux (s/d, p. 134), *“são de facto atores, relativamente livres e autónomos, que criam um sistema. Fazem-no funcionar através duma rede de relações em que negociam, trocam, tomam decisões.”* No que diz respeito à escola *“essa rede integra as relações dos professores entre si, professores e alunos, professores e pessoal administrativo e auxiliar e alunos, e encarregados de educação, etc.”*

Estreitar a relação entre a escola e as famílias é uma tentativa de aproximar os diferentes capitais culturais, uma tentativa de reduzir a *“descontinuidade entre o saber local e o saber nacional.”* (Iturra, 1990, p. 66).

Para Vieira (1995), uma escola em que se estabelecem relações de proximidade, procura ser um local de formação participada satisfazendo as necessidades de cultura e de formação das comunidades locais, em que as famílias deixam de ser “clientes” para passarem a ser “parceiros”, na medida em que se afirmam como coatores e coautores das dinâmicas imprimidas, abrindo espaços comunicacionais nas duas comunidades.

A melhor maneira de criar canais efetivos de comunicação é abrir as escolas às famílias, construindo pontes transponíveis de diálogos culturais assentes em princípios de participação e partilha, em que *“as práticas de envolvimento mais consistentes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação”*, impondo-se *“regularizar o diálogo entre pais e professores e, para tal, institucionalizá-lo.”* (Silva, 2003, p.169).

1.1. A tipologia de colaboração de Epstein

Cada escola tem a sua forma de comunicar com a família. Epstein (1997) desenvolveu um modelo de colaboração escola/família/comunidade que proporciona diferentes modos de colaboração que abrangem a diversidade cultural e socioeconómica das famílias dos alunos de cada escola.

A tipologia apresentada por Epstein auxilia as escolas que pretendam desenvolver programas de colaboração escola/família/comunidade. Pode ser utilizada como um instrumento que oriente as escolas no desenvolvimento de programas de envolvimento e de colaboração com as famílias e com a comunidade. A sua aplicação permite fazer um diagnóstico da situação existente em cada escola, analisar os obstáculos que se colocam à colaboração, as estratégias de colaboração já existentes e identificar os recursos disponíveis. Por fim, traçar um plano de ação fundamentado e abrangente, contribuindo para construir pontes que possam ajudar a diminuir as descontinuidades culturais.

No **Quadro 3**, são definidos os seis tipos de colaboração escola-família-comunidade, abrange a diversidade de intervenções nesse âmbito e associa vários conceitos fundamentais. Cada tipo apresenta práticas diferentes e coloca desafios específicos que devem ser enfrentados e resolvidos para se conseguir o envolvimento de todas as famílias. Epstein, na sua investigação, apresenta exemplos adequados à realidade das escolas.

Quadro 3. Tipos de colaboração - escola/família/comunidade

TIPO	Conceitos	Desafios
TIPO 1 Parentalidade	- Atividades destinadas a promover o desenvolvimento de competências parentais para a criação de um ambiente familiar favorecedor do desempenho do papel de aluno.	- Ajudar as famílias a estabelecer ambientes familiares que apoiem e incentivem as crianças, estabelecendo em casa, condições que suportem a aprendizagem em cada idade e em cada nível.
Tipo 2 Comunicação	- Atividades de comunicação escola-família e família-escola sobre os programas escolares, as atividades da escola e os progressos dos alunos.	- Estabelecer uma comunicação mútua entre a escola e as famílias, criando canais de duas vias (escola-casa e casa-escola), de modo a efetuarem trocas de informação sobre programas escolares e progressos dos estudantes, de forma variada, clara e produtiva.
Tipo 3 Voluntariado	- Atividades em que a família dá uma parte do seu tempo e utiliza os seus talentos para apoiar a escola, os professores e os alunos.	- Melhorar o recrutamento e organização de atividades de ajuda parental na escola, envolvendo as famílias como voluntárias no apoio aos estudantes e à escola.
Tipo 4 Aprendizagem em casa	- Acompanhamento das tarefas de aprendizagem que os seus educandos realizam em casa.	- Fornecer ideias e informação às famílias sobre como ajudar os estudantes com trabalhos de casa, entre outras atividades, de forma a envolver as famílias com os seus filhos em atividades didáticas e académicas no ambiente familiar.
Tipo 5	- Participação das famílias e dos seus representantes na tomada de decisões que	- Incluir as famílias como participantes em decisões escolares, servindo a comunidade

Tomada de decisões	afetam todos os alunos e não apenas os seus educandos.	como representantes e líderes, incentivando e apoiando no fornecimento de informações àqueles que representam.
Tipo 6 Colaboração com a comunidade	- Potencialização dos recursos da comunidade para melhorar os programas das escolas, as práticas das famílias e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.	- Identificar, integrar e coordenar recursos e serviços da comunidade em programas de fortalecimento das escolas.

Fonte: Adaptado de Joyce Epstein (1997)

A autora procura com o seu trabalho sistematizar alguns exemplos de resultados da colaboração que podem ser esperados para os alunos, pais e professores (**Quadro 4**).

Quadro 4. Resultados da colaboração

Tipo	Alunos	Pais	Professores
TIPO 1 Parentalidade	- Consciência da supervisão da família. - Estimula a autoestima. - Boa ou melhor assiduidade às aulas.	- Compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente e confiança em si próprio para exercer as suas funções parentais.	- Compreensão do contexto sócioeconómico das famílias, da sua cultura, das suas preocupações, dos seus objetivos e das suas necessidades.
TIPO 2 Comunicação	- Consciência do seu próprio progresso e das ações necessárias para manter ou melhorar o aproveitamento.	- Maior facilidade em estabelecer comunicação com a escola e com os professores.	- Maior competência para compreender as perceções das famílias acerca dos programas escolares e dos progressos dos filhos.
TIPO 3 Voluntariado	- Desenvolvimento de competências de comunicação com os adultos.	- Consciência de que as famílias são bem-vindas à escola e valorizadas por ela.	- Disponibilidade para envolver as famílias de diferentes formas.
TIPO 4 Aprendizagem em casa	- Realização dos trabalhos de casa. - Autoconceito académico positivo.	- Conhecimento de formas de ajudar, apoiar e encorajar o estudante em casa.	- Reconhecimento de que todos os pais podem contribuir para motivar e reforçar a aprendizagem dos filhos, independentemente da sua formação académica.
TIPO 5 Tomada de decisões	- Consciência da representação das famílias nas tomadas de decisão na escola.	- Consciência da participação dos EE nas tomadas de decisão na escola.	- Consciência das perspetivas dos pais como sendo um fator que contribui para as tomadas de decisão e para as políticas.
TIPO 6 Colaboração com a comunidade	- Consciência de carreiras e de opções de estudo ou de trabalho futuros.	- Conhecimento e utilização dos recursos locais pelas famílias e pelos alunos, para aumentar competências ou para obter serviços.	- Consciência dos recursos da comunidade para enriquecer o currículo.

Fonte: Adaptado de Epstein, J. & Connors, L. (1994) e Epstein (1997)

Segundo Krasnow (1990), normalmente a falta de colaboração ocorre porque durante a planificação das atividades, as necessidades e interesses das famílias dos alunos não são consideradas. Comunicar com os parceiros implica planejar as atividades em articulação, cabendo à escola certificar-se de que os pais e os alunos são ouvidos, dando-lhes oportunidades de expressarem seus desejos e percepções. Para que a colaboração se possa estabelecer, a direção da escola e os educadores devem ter consciência das suas próprias atitudes em relação à participação dos pais na escola. Por exemplo, com a marcação de atividades em horas nas quais os pais não podem comparecer, está-se a comunicar que são dispensáveis. Ainda o mesmo autor refere que a escola deve ter em atenção estes procedimentos, procurando não enviar mensagens subliminares que desencorajem a participação dos pais, devendo procurar envolvê-los.

2. Os atores na rede educativa

Estabelecer as inter-relações estruturais entre as famílias e a escola pressupõe que se conheça a identificação das diversas pessoas que as constituem, que se definam as respetivas funções e se considerem as exigências, as obrigações e os direitos que lhes são próprios. Desempenham papéis diferentes, fazendo cada um aquilo que lhe compete e sem sobreposições. Uma verdadeira ação educativa só é possível se, entre todos, se estabelecer uma ação coordenada. Vários estudos identificaram constrangimentos ao nível dos intervenientes na rede educativa.

2.1. O diretor de turma

O papel do diretor de turma é cada vez mais determinante na organização escolar pela sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam na comunidade educativa. As suas atribuições estão legalmente atribuídas, no entanto a realidade educativa permite perceber que existem diferenças entre o decretado e o praticado nas escolas. Os diretores de turma têm, basicamente, dois grandes tipos de tarefas que são as burocráticas e as tarefas de ligação entre os intervenientes.

As tarefas burocráticas consistem no registo e justificação das faltas dos alunos, no envio de comunicação aos pais quando necessário, no atendimento aos pais por qualquer motivo relacionado com questões de esclarecimento de avaliação e assiduidade. Importante é a tarefa que compreende o relacionamento pessoal com os alunos, os pais e os professores.

A inexistência de formação para o exercício do cargo levou Castro (1995) a admitir que se deveria ter feito emergir um diretor de turma renovado, que até hoje temos vindo a procurar e que parece estar longe de ser encontrado devido à inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia. Este constrangimento fragiliza a sua condição de líder, constatando-se uma evidente dissonância entre o discurso oficial sobre a relevância desta estrutura pedagógica intermédia e as condições efetivas para o seu desempenho.

De acordo com vários autores, é comum a ideia da necessidade de formação dos diretores de turma. Marques (1997, p. 13) refere que *“a direção de turma deve ser encarada como um patamar importante da carreira docente, a que devem ter acesso apenas os professores que frequentaram com aproveitamento um curso de formação de diretor de turma.”*

É prática frequente nas escolas a atribuição do cargo a um professor a fim de lhe completar o horário, ignorando a hierarquização definida na lei, mantendo como diretor de turma um professor indiferenciado. Evidencia-se a necessidade de ser reequacionado o sistema de atribuição das direções de turma que, segundo Roldão (1995, p. 30), *“não pode de modo algum ser dissociado do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída.”* Refere esta autora que *“a distribuição de direções de turma para mero complemento de horários, quase sempre a professores menos experientes, não tem qualquer sentido se queremos que o diretor de turma assuma as funções de gestão curricular e coordenação pedagógica que realmente lhe cabem.”*

A direção de turma é um subsistema de gestão intermédia particularmente vocacionado para estabelecer ligações entre professores, alunos e pais e o diretor de turma tem um papel relevante como nó de uma rede hierarquizada.

2.2. O aluno

O aluno é um elemento fundamental na rede de comunicação entre a escola e a família, fazendo a ponte através da qual se realiza a comunicação. Perrenoud (2001) afirma que o maior veículo de comunicação entre a escola e a família é o aluno. O mesmo autor refere-se ao aluno como *“mediador de contactos diretos”*, entre pais e professores e que *“depende dele a transmissão ou a censura da informação”*. Criando-se, por vezes, situações que podem levar à formação de juízos: os pais julgam a escola pelo que ouvem através do filho e os professores julgam a família pelo que a criança conta na escola. Esta circulação de juízos leva a uma forma de *“comunicação indireta”* entre pais e professores. Para o autor, o aluno mensageiro, por vezes, intimida o professor, pois este nunca sabe o que é que ele conta em casa. A situação inversa também acontece, assistimos segundo Perrenoud, ao aluno como um *“agente duplo.”*

Para Pedro Silva, (2003, p.291), *“mais importante do que o papel do mensageiro desempenhado pela criança, poderá ser o da mensagem”*. O seu estado *“físico e psíquico”* pode ser revelador do que acontece nos *“dois mundos: a família e a escola”*.

Neste contexto comunicacional o aluno vive no centro de dois universos. Assim, nas suas passagens entre estes dois espaços de interação recebe a mensagem, filtra-a e transmite-a à sua maneira.

2.3. Os encarregados de educação

As motivações que levam os pais a desejar intervir no processo educativo dos seus educandos têm aumentado, porque a família é a responsável pelo seu bem-estar, a sua saúde, a sua educação e o seu futuro. Cabaça (1999), através de um estudo realizado, concluiu que no que diz respeito à presença dos pais na escola e à sua participação na vida escolar dos filhos, a relação que se estabelece limitava-se praticamente à comparência, muito esporádica, por iniciativa própria ou por convocação para reuniões. Nestas, a participação mais ativa revela-se geralmente entre os pais com um nível mais elevado de habilitações, os outros com uma atitude de passividade, alegam não se sentirem à vontade para interagir com a escola. De acordo com o mesmo estudo, os pais evidenciam, na sua maioria, um fraco conhecimento da vida da escola frequentada pelos seus filhos e a sua intervenção, quer em termos de apresentação de sugestões para o plano anual de atividades, quer na participação em atividades extracurriculares, revela-se praticamente nula.

Na investigação realizada por Pinto (2006), os resultados evidenciam que a presença dos encarregados de educação na escola ainda não é uma prática frequente, mantendo práticas tradicionais de relacionamento escola - família, baseadas no desempenho académico dos alunos. O afastamento dos encarregados de educação é justificado pela perspetiva redutora acerca do seu papel na escola, pela falta de confiança nas suas capacidades, da cultura de escola que não promove a sua participação, da inexistência de programas de envolvimento dos encarregados de educação, da incompatibilidade em relação aos horários das atividades escolares e aos horários dos encarregados de educação e a falta de disponibilidade destes para participarem em atividades que consideram como pouco relevantes. Para Pinto (2006), a escola não tem em conta os interesses e as necessidades dos encarregados de educação, levando a que estes se sintam desmotivados e não apresentem iniciativas, uma vez que ela valoriza uma participação passiva dos pais/encarregados de educação, individualizada e de certo modo ocasional. Consequentemente, verifica-se desmotivação para um maior envolvimento em atividades coletivas, indisponibilidade para o associativismo e para tomadas de posição que questionem os valores da escola.

De outro estudo sobre a participação dos encarregados de educação nos órgãos de administração e gestão da escola, de Santos (2000), ressalta das conclusões que a avaliação da participação tem pouco significado prático em termos de representatividade e que a informação dada aos encarregados de educação tem sido reduzida, pelo que é necessário a escola pôr em prática formas alternativas de comunicação e fomentar sessões

de formação para permitir aos pais envolverem-se. A participação dos encarregados de educação nos órgãos de gestão das escolas, como contributo para a reflexão do desenvolvimento de uma “cultura participativa” e definição de uma política educativa de escola, foi também objeto de estudo por Cardoso (2004), conclui-se que, embora valorizem a participação, os encarregados de educação consideram que não existe uma cultura de participação. Como fatores impeditivos do desenvolvimento de práticas de participação surge a dificuldade que as associações de pais têm em motivar os seus associados, a dificuldade em conciliar a atividade profissional com o horário das reuniões dos órgãos, e existir alguma falta de aceitação ou resistência por parte dos professores.

2.4. As associações de pais

Os pais são também representados coletivamente na escola. Se nas escolas de 1º ciclo e no pré-escolar é fácil observar pais representando-se individualmente, nos outros ciclos a situação é quase oposta, existindo uma maior quantidade de associações de pais. Esta alteração justifica-se devido à maior quantidade de famílias existentes nas escolas de 2º, 3º ciclos e de ensino secundário, bem como diferentes horários escolares, o que leva os pais a organizarem-se em associações por forma a enquadrarem-se no sistema. A participação tem evoluído, inicialmente exigindo os direitos mais elementares de ser ouvido e de ir à escola e, mais recentemente, os pais são parte integrante da comunidade educativa, não se limitando a colaborar na execução de algumas ações, começando a participar na conceção, no planeamento e na execução das atividades.

Para Silva (2002), a participação organizada das associações de pais pressupõe uma base de apoio, um projeto de intervenção, o trabalho colaborativo e equipas coesas e motivadas. Neste processo de construção e de aprendizagem alguns fatores têm condicionado a participação das associações de pais que, pela sua importância destacam-se: a falta de informação que têm sobre os seus direitos, os seus deveres e o funcionamento do sistema educativo, nomeadamente das escolas; a inexperiência das associações de pais na utilização do poder que agora têm nas escolas e que na prática se tem manifestado por excesso ou por defeito, podendo originar conflitos ou desmotivação que podem levar mesmo à não participação; as dificuldades dos docentes em partilhar o poder que outrora era da sua exclusiva responsabilidade; a falta de algumas condições dos representantes destas associações para poderem participar nos diversos órgãos da escola, sem terem prejuízos económicos e profissionais.

3. Educação em rede: avaliar para melhorar

Na escola o trabalho em rede entre os colaboradores exige mudanças significativas e estas podem ser geradas por imposição externa, através de medidas administrativas, ou por implicação interna. Ao capacitar internamente a escola para a mudança, procura-se habilitar a escola para a resolução dos seus problemas de forma autónoma. Assim, a qualidade educativa deixa de estar fixa apenas nos resultados dos alunos e criam-se condições internas que podem promover o crescimento da escola como organização. Segundo os autores Bolívar (1999) e Reeztig (2001), mudar para melhorar é o desafio que se coloca às escolas que se pretendem distinguir por uma maior eficácia. As escolas que apresentam bons resultados e marcam a diferença, são escolas que reúnem algumas características resumidas no **Quadro 5**.

Quadro 5. Escolas de maior eficácia

Característica - segundo Bolívar (1999)	Características – segundo Reeztig (2001)
- Exercício de uma forte liderança instrutiva.	- Liderança profissionalizada.
- Pressão académica e elevadas expectativas sobre os resultados dos alunos.	- Orientação para os resultados e expectativas elevadas acerca dos alunos. - Expectativas elevadas dos alunos.
- Implicação e colaboração dos pais no processo educativo.	- Envolvimento dos pais/parcerias casa-escola.
- Controle e organização dos alunos.	- Bom ambiente de aprendizagem. - Clima de sala de aula favorável.
- Coerência e articulação curricular instrutiva.	- Qualidade do currículo. - Ensino estruturado.
- Controlo sistemático do progresso e dos objetivos alcançados pelos alunos.	- Acompanhamento das aprendizagens e progressos dos alunos. - Procedimentos de diferenciação.
- Colaboração e relações de colegialidade entre os professores.	- Clima de escola (atmosfera disciplinada, orientação para a eficácia e boas relações internas). - Consenso e coesão entre o pessoal.
- Desenvolvimento contínuo do pessoal docente.	- Oportunidades de aprendizagem para professores.
- Autonomia e gestão local.	- Visão e objetivos comuns. - Potencial de avaliação.

Fonte: adaptado - Bolívar, A. (1999) e Reeztig (2001)

Também para Black (2008), uma escola eficaz consegue uma otimização do desempenho académico dos seus alunos de uma forma consistente e continuada, quando apresenta um conjunto de características como: visão /estratégia, liderança, elevados padrões académicos, competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade, desenvolvimento profissional de professores e constante monitorização.

Nas escolas eficazes a participação da família e da comunidade reflete a importância do envolvimento dos vários agentes educativos na educação, tanto a nível de desenvolvimento de competências académicas como ao nível do desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Segundo Schorr (1997), para a eficácia da colaboração entre escola e comunidade são essenciais as iniciativas que dinamizam parcerias educativas com as instituições envolventes, mas também as que promovem, junto dos alunos, hábitos de trabalho, competências pessoais, capacidade para o desenvolvimento de projetos independentes, realizam experiências e atividades que permitem a ligação e à comunidade. Parcerias eficazes entre a escola e a comunidade parecem ser aquelas cujos objetivos são orientados para ter continuidade a médio e longo prazo. As lideranças são determinantes para este processo, nomeadamente para a mobilização dos agentes educativos.

Quanto à colaboração dos pais para a eficácia da escola, Lima (2002) aponta a solução para abertura da escola às famílias e à comunidade, sendo necessário:

- Assumir /compreender que a eficácia dos pais relativamente ao seu envolvimento individual no processo de ensino - aprendizagem depende da iniciativa e do convite dos professores;
- Legitimar a colaboração, lembrando aos pais os seus direitos e responsabilidades;
- Facilitar a colaboração, proporcionando encontros ou reuniões entre pais e professores e facultando aos pais as informações sobre o currículo e sobre a metodologia que eles necessitem de conhecer;
- Encorajar a colaboração, desenvolvendo atividades em que os pais e os filhos possam participar em conjunto;
- Reconhecer os resultados da colaboração, fornecendo uma informação atempada e adequada do desempenho dos alunos.

Nas suas duas obras, Marques (1997 e 2001) reforça a importância da parceria na relação escola-família, um conceito que envolve a concordância das pessoas em fazerem algo em conjunto, partilhando poderes, responsabilidades e os benefícios disso, o que requer igualdade e respeito mútuos, apesar de desempenharem funções diferentes.

Outras condições apontadas como necessárias para o desenvolvimento da escola são a investigação e a reflexão, saber diagnosticar e planear, definir prioridades e agir de forma ponderada. É fundamental que a escola tenha uma política clara de envolvimento da comunidade, de desenvolvimento profissional e que planifique o seu desenvolvimento, com

a elaboração de planos de melhoria, com revisão/análise contínua, devendo estes serem flexíveis de modo a associar as aspirações educativas às prioridades. Para que tal aconteça, é importante envolver ativamente alunos, encarregados de educação, professores, gestão e administração e criar uma visão de escola em que todos possam contribuir, sendo essencial ter uma liderança “transformadora”. Assim, a eficácia refere-se ao desempenho alcançado por uma escola, ao grau em que esta consegue resultados constantes e positivos em toda a comunidade educativa (Scheerens, 2004).

3.1. Avaliação da escola

A avaliação assume, nos nossos dias, um grande protagonismo em todos os campos: avaliação das aprendizagens dos alunos, dos professores, dos programas e projetos, dos estabelecimentos de ensino e do sistema educativo.

De acordo com Albuquerque (2007), o destaque atribuído à avaliação das escolas emerge de duas tendências a que assistimos na generalidade dos países europeus: a descentralização das políticas educativas e a responsabilização dos atores pelos resultados dos alunos. A temática da avaliação não é consensual, dada a possibilidade de diferentes utilizações do termo, frequentemente confinado à tradução imediata do termo *accountability*, muito associado a uma perspetiva técnica.

Em Portugal a avaliação das escolas é uma prática recente, prevista desde 1986, pela LBSE, parece começar a tomar uma dimensão de relevo na análise do sistema educativo, com a publicação da lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, lei do sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, que defende um sistema duplo incluindo a avaliação externa e a autoavaliação.

Outro dos aspetos a considerar, quando abordamos a avaliação das escolas, é a sua integração no quadro das políticas de descentralização e do desenvolvimento da autonomia, que se prende com a reforma da administração pública, cujos objetivos assentam na conquista da qualidade, da excelência, insistindo na necessidade do estabelecimento de uma cultura de avaliação de todas as organizações públicas. No âmbito da reforma da administração pública (PRACE), através do sistema integrado de avaliação do desempenho (SIADAP), criado pela lei n.º10/2004, de 22 de março e pelo decreto regulamentar n.º19-A/2004, de 14 de maio, passou a fomentar-se a avaliação dos serviços e organismos públicos, através da aplicação da ferramenta de autoavaliação, *CAF, estrutura comum de avaliação*.

A administração educacional tem experimentado o modelo *CAF* na autoavaliação das escolas, através da sua adaptação. A instauração de uma atitude de autoavaliação permanente assenta em procedimentos democráticos, participados e colaborativos.

Atualmente, a inspeção-geral da educação e ciência (IGEC) tem funções no âmbito da avaliação das escolas, decorrente do quadro de aplicação da lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. A ação da IGEC fomenta práticas de autoavaliação porque ao elaborar relatórios que surgem nas escolas, como documentos de reflexão e debate, ao identificar os pontos fortes e pontos fracos, está a contribuir para a elaboração, pelas escolas, de planos de melhoria, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se inserem.

Natércio Afonso (2005) ao apresentar a situação da escola pública, confrontada com inúmeros problemas, identifica algumas soluções, como a reconfiguração do papel do estado na administração da educação, conferindo às escolas a autonomia que lhes permita organizarem-se, atendendo às especificidades dos seus contextos. O autor defende a avaliação das escolas, particularmente da complementaridade entre a autoavaliação e a avaliação externa, como caminho a seguir para o seu aperfeiçoamento e desenvolvimento organizacional.

Segundo Oliveira (2006), apesar de todas as experiências de avaliação levadas a cabo nas últimas décadas, estas não induziram mecanismos sistemáticos de autoavaliação e melhoria contínua nas escolas. A autoavaliação tem carácter obrigatório, no entanto, o seu efeito em muitas escolas é considerado irrelevante. Com a avaliação interna, os estabelecimentos de ensino podem interrogar-se sobre o valor das suas práticas e corrigi-las através de um processo de reflexão que conduz à compreensão da natureza e do sentido das práticas educativas.

A investigação tem mostrado que existem dificuldades por parte dos professores e dos demais atores educativos em assumir a responsabilização pela evolução pedagógica e a eficácia social das escolas, por razões que se prendem com a tradição de passividade devida ao centralismo administrativo, a tradição do individualismo, a inexperiência do trabalho de equipa, e a falta de formação adequada dos atores educativos no âmbito do desenvolvimento organizacional.

Quando na escola existe uma cultura de participação e responsabilização surgem os planos de melhoria, um conjunto de procedimentos e estratégias organizadas e implementadas com o objetivo de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a sua eficácia.

3.2. Os planos de melhoria

Um “plano de melhoria” da escola é um processo contínuo de identificação das necessidades e dificuldades da comunidade educativa, que exige a implementação de estratégias que visam aumentar a eficácia da escola, a avaliação das estratégias e dos sucessos alcançados. É um instrumento fundamental para potenciar o desempenho académico dos alunos e a qualidade dos seus resultados (e.g. Department of Education and Early Development, 2005).

Cada escola tem uma identidade própria e a sua evolução e contínua melhoria não se alcançam pelo cumprimento de normativos, mas pela capacidade de aprender com o seu próprio percurso, mantendo um permanente equilíbrio entre o que se consolidou como património comum e a necessidade de permanente inovação e adaptação à mudança.

Do plano de melhoria fazem parte um conjunto de objetivos, formulados com base nas evidências da investigação e concretizados em estratégias que são operacionalizadas em termos dos alvos a que se destinam, dos agentes envolvidos, dos recursos necessários, e do tempo em que ocorrem. O impacto do plano é periodicamente avaliado. De um modo geral, as escolas ao aplicarem estes planos desenvolvem esforços de melhoria agregando motivações e envolvendo os agentes, potenciando níveis superiores de eficácia. Uma das questões que se colocam quando se toma a decisão de elaborar um plano de melhoria da escola é “melhorar o quê?”.

Os planos são difíceis de se concretizar, principalmente quando ainda não existe uma cultura organizacional e comunitária orientada para a eficácia. Assim, a seleção de domínios de intervenção é uma questão inevitável no desenvolvimento de um plano de melhoria.

Sendo os esforços de melhoria um processo contínuo é fundamental que os agentes envolvidos se identifiquem com esse processo e que sintam que as estratégias de melhoria são concretizáveis, envolvendo-se mais na sua implementação. Quanto mais as práticas que concretizam a estratégia forem percebidas de uma forma positiva, maior a probabilidade de as orientações se transformarem na cultura da comunidade ou da organização.

A implementação de um plano de melhoria apresenta dificuldades, trata-se da necessidade de se envolver vários agentes, do grau em que os esforços de melhoria interferem nas rotinas diárias da escola, do grau de resistência que despertam nos vários intervenientes.

Existe um número significativo de investigadores que têm demonstrado que a existência do plano de melhoria da escola contribui positivamente para a melhoria e eficácia

de várias dimensões da escola, previamente assinaladas como deficitárias (e.g Black, 2008; Rothman, 2009).

Apresentamos o processo de aplicação de um plano de melhoria, em que constam as diferentes fases e etapas de desenvolvimento e que serviu de referência para a construção do plano de melhoria (**Quadro 6**).

Quadro 6. Fases de desenvolvimento de um plano de melhoria

Fases	Etapas
1ª Fase Definição do plano de melhoria	1. Obtenção do comprometimento da escola em iniciar um plano de melhoria num período de tempo definido;
	2. Identificação de um responsável pelo plano de melhoria da escola;
	3. Identificação das necessidades / prioridades específicas da escola;
	4. Concretização dos princípios estratégicos e das prioridades em estratégias de melhoria concretas;
2ª Fase Processo de implementação de um plano de melhoria	5. Identificação dos agentes envolvidos por cada estratégia de melhoria;
	6. Formação dos agentes envolvidos em cada estratégia de melhoria;
	7. Estabelecimento de um cronograma para cada estratégia de melhoria e para o plano total;
	8. Estabelecimento dos procedimentos de avaliação do impacto de cada estratégia;
	9. Avaliação do processo de implementação das estratégias de melhoria;
3ª Fase Avaliação e comunicação de resultados	10. Apresentação do relatório de atividades de melhoria na escola;
	11. Identificação das necessidades e de novas estratégias de melhoria.

Fonte: Adaptado “*Observatório de melhoria e da eficácia da escola*” Universidade Lusíada do Porto

Com o objetivo de sistematizar evidências e procedimentos de melhoria da escola, alistou-se um conjunto de ações a realizar no âmbito de um plano de melhoria, com o objetivo de melhorar as parcerias entre família, escola e comunidade (**Quadro 7**).

Quadro 7. Ações do plano de melhoria

Ações do plano de melhoria
1. Criar uma equipa de ação para estabelecer e integrar parcerias;
2. Obter fundos e apoios formais;
3. Estabelecer guias de ação;
4. Identificar pontos de partida, apresentando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar;
5. Desenvolver um esquema de trabalho para três anos;
6. Redigir planos de ação anuais;
7. Recrutar membros da comunidade educativa, para colaborar na realização das atividades;
8. Avaliar a implementação e os resultados;
9. Transmitir anualmente o progresso a todos os intervenientes;
10. Trabalhar continuamente face a um programa positivo envolvendo as parcerias.

Fonte: Produção própria

De acordo com os vários estudos referidos anteriormente, as ações planeadas no âmbito da participação das famílias promovem uma melhoria na aprendizagem dos alunos. São apontadas algumas considerações a ter em conta na elaboração de um plano de melhoria entre a escola-família-comunidade na construção de uma escola eficaz: as famílias são ajudadas e apoiadas no desenvolvimento das suas competências parentais; a comunicação entre casa e escola é normal, recíproca e significativa; os pareceres dos membros das famílias, sobre como gostariam de participar, enquanto voluntários na escola e na comunidade, são analisados de forma a ajudar na aprendizagem de todas as crianças/jovens; os pais são incentivados a frequentar as reuniões na escola e a participarem nas associações de pais, conselhos municipais de educação e outros corpos de tomada de decisão; são utilizadas diversas estratégias para atingir os vários membros da comunidade; os pais têm informação clara, atualizada e completa sobre a escola e o progresso dos seus filhos; os pais têm uma compreensão clara de como podem aceder às diferentes estruturas escolares; como podem participar no processo de tomada de decisão e como podem levantar questões pertinentes relativamente aos seus filhos; os pais e outros membros da comunidade sentem-se bem-vindos nas escolas; os recursos da comunidade são utilizados para fortalecer as escolas, as famílias e a aprendizagem dos alunos.

Capítulo III. Enquadramento metodológico

1. Especificação metodológica – estudo de caso

Na presente investigação optou-se pela metodologia de estudo caso, de matriz predominantemente qualitativa, justificada pelo desenho da pesquisa e pela natureza do objeto de estudo. Esta metodologia permite a compreensão da realidade social, como um produto partilhado de significados, a reflexibilidade da realidade social (com um olhar direcionado) e a natureza comunicativa da mesma, permitindo a sua reconstrução, como ponto de partida da pesquisa (Flick *et al* 2004).

O nosso estudo empírico centra-se na análise das práticas de comunicação e colaboração entre a escola e a família. Esta análise busca o equacionamento de modelos de relação que sustentam os “planos de melhoria”. A motivação para a realização do estudo provém da importância conferida a esta temática, que encontra expressão na prática profissional, agora com um olhar crítico, inspirado em sustentação metodológica que nos permitiu um afastamento do senso comum.

Vários autores (Bogdan e Biklen, 1994; Lessard-Hérbert, Goyette e Boudin, 1990; Huberman e Miles, 2002) consideram que as metodologias qualitativas compreendem as abordagens centradas nas percepções dos sujeitos para a compreensão dos comportamentos, independentemente do tipo de dados recolhidos serem qualitativos ou quantitativos. Por outro lado, Moreira (2006) diz que a investigação com recurso a métodos quantitativos é pouco usada pelos investigadores das ciências da educação, possivelmente porque os consideram demasiado rígidos, complexos e de difícil aplicação.

Partindo do princípio que a investigação em educação remete para a construção social do conhecimento e que este está comprometido com opções de valor para a transformação e maior justiça social, a investigação em educação como ciência social não tem que ser puramente empírica nem unicamente interpretativa (Foster, 1980 citado por Arnal, Rincón & Latorre, 1992). Com base nestas premissas, inserimos o estudo no paradigma sócio crítico porque pretendemos investigar a realidade no contexto concreto onde decorre a comunicação escola-família, para a compreender e agir numa perspetiva crítica e num sentido emancipatório, através da identificação de modelos de participação devidamente fundamentados na investigação das necessidades dos intervenientes, desenvolvendo na sociedade ideias e soluções para enfrentar os novos desafios sociais. Ao partirmos deste princípio, estamos em crer que o nosso estudo possa contribuir para uma

melhor compreensão dos processos e dos atores envolvidos nos diferentes “sistemas” da relação escola-família.

A focalização do nosso estudo num contexto específico de uma realidade educativa tinha por finalidade a recolha de informações pertinentes sobre esse contexto e sobre os atores, que nos permitissem um conhecimento e uma compreensão em profundidade dessa realidade e uma melhoria da escola. Procurámos, preferencialmente, encontrar a singularidade do grupo específico de professores/ diretores de turma, associação de pais e representantes de encarregados de educação, através da sua escuta e do contexto em que atuam.

Adotámos também a linha interpretativa, querendo compreender em profundidade uma realidade atual, a relação dos professores com as famílias e vice-versa e o tipo de trabalho desenvolvido, através das representações dos professores/ diretores de turma participantes no estudo, do representante das famílias na escola e da análise de documentos que evidenciam o trabalho desenvolvido. Esta abordagem esclarece que a realidade educativa é dinâmica, múltipla e holística, com implicação do sujeito no objeto de estudo, procurando compreender, esclarecer e atuar no sentido da mudança.

O estudo caracteriza-se por multimetodológico, com várias etapas de acordo com os objetivos perseguidos. Destas fazem parte a análise documental, realizada ao longo da pesquisa, as orientações e legislação relacionadas com a temática escola-família com o objetivo explorar o campo de estudo e identificar o quadro de referência dos normativos. Desenvolveu-se em simultâneo uma fase de auscultação dos professores/diretores de turma e dos representantes dos encarregados de educação para a recolha de dados através de questionários, confrontando os sujeitos com a problemática da relação escola-família. Ao fazerem a autoavaliação das suas práticas e ao refletirem sobre as mesmas, durante o preenchimento do questionário, tomaram consciência das suas dificuldades e da necessidade da sua auto-implicação na condução do processo de mudança. Esta participação foi um contributo para o processo construção de um modelo de compreensão de um plano de melhoria e para o desenvolvimento de um conjunto de ações com a finalidade de procurar respostas para os problemas encontrados

Concluímos que a utilidade e a aplicabilidade do estudo resultam da possibilidade de construção/aplicação/comunicação de um plano de melhoria, podendo servir de ponto de partida para uma consciencialização da comunidade educativa para a mais-valia da parceria escola-família e, ao mesmo tempo, promover uma alteração gradual dos comportamentos dos sujeitos.

Tendo como ponto de partida a situação atrás descrita, definiu-se do seguinte modo a questão orientadora da nossa pesquisa:

Quais os tipos de colaboração entre a escola e a família que facilitam o trabalho em rede?

Para estudar este problema, definimos o seguinte objetivo geral:

Conhecer as concepções e as práticas dos professores e encarregados de educação sobre a relação escola-família numa escola secundária, com vista à definição de um modelo que sustente uma política de participação assente no trabalho em rede.

Para o desenvolvimento deste estudo desdobrámos este objetivo geral em objetivos específicos:

- Aferir os tipos de colaboração existentes entre a escola e a família;
- Identificar e caracterizar os atores envolvidos e respetivas competências e atribuições;
- Aferir possíveis dificuldades/obstáculos existentes na relação escola-família;
- Analisar o envolvimento das famílias na escola;
- Definir o “tipo de colaboração” que a escola pretende dos pais e vice-versa, de acordo com o modelo de Epstein;
- Implementar medidas de colaboração;
- Avaliar resultados.

Uma das críticas apontadas ao estudo de caso como método de investigação reside na fraca consistência no que respeita à generalização dos resultados. Porém, importa ter presente que o nosso objetivo era o de produzir conhecimento acerca de uma realidade concreta e específica da qual fazemos parte.

2. O contexto da realização do estudo

Restringimos o nosso campo de investigação a um estudo de caso que se desenvolveu no ano letivo de 2010-2011 numa escola secundária que intitulamos de escola secundária do centro (ESC) e envolveu todos os professores da escola, diretores de turma em exercício efetivo de funções, representantes dos pais e encarregados de educação de todas as turmas e a associação de pais e encarregados de educação.

A ESC está situada em plena zona urbana, foi criada em 1844. As instalações foram recentemente alvo de uma profunda requalificação integrada no programa de modernização do parque escolar do ensino secundário.

As metas apresentadas no projeto educativo (PE) são as seguintes: 1. Promover o sucesso dos alunos; 2. Construir um clima de diálogo e de participação; 3. Desenvolver nos alunos um espírito de cidadania ativa e crítica; 4. Aprofundar a relação da escola com o exterior; 5. Contribuir para a eficácia e qualidade da escola.

A partir da definição das metas do PE foram destacadas as áreas mais relevantes, definiram-se os objetivos e formularam-se as estratégias.

A população escolar é atualmente de 1188 alunos: 967 do ensino secundário regular (39 turmas dos cursos científicos-humanísticos); 149 dos cursos profissionais (oito turmas); 38 do ensino recorrente (duas turmas) e 34 dos cursos de educação e formação de adultos (seis turmas).

A atividade profissional das famílias é variada, sendo expressiva em áreas como serviços diretos e particulares, proteção e segurança, construção civil e indústria extrativa, docentes e profissões similares e técnicos de nível intermédio. Quanto à escolaridade dos pais, é de realçar que 21,9% concluiu o ensino secundário e 27% o ensino superior. O corpo docente é constituído por 137 professores (113 pertencem aos quadros e 24 são contratados). A ação educativa é apoiada por uma psicóloga, oito assistentes técnicos e 21 assistentes operacionais.

De acordo com o relatório da IGEC realizado no âmbito da avaliação externa que decorreu em 2010 os documentos estruturantes encontram-se devidamente articulados e orientados para a consecução das prioridades educativas da escola, sendo a sua discussão e análise efetuadas nos órgãos próprios. A ausência de indicadores anuais de concretização do projeto educativo levou a que algumas das suas metas tenham sido ultrapassadas, não servindo de orientação ao trabalho dos profissionais. Segundo o mesmo relatório, ainda que a maior participação dos pais seja uma preocupação central, não foi encontrada uma estratégia que permita o seu envolvimento efetivo na construção e conhecimento dos

documentos orientadores da escola. A escola tem mecanismos consistentes de avaliação interna que lhe permitem, de forma sustentada e abrangente, conhecer-se melhor. Em 2009, foi criada uma equipa de autoavaliação, constituída apenas por docentes, que teve como missão a definição de uma estratégia global de avaliação organizacional, com carácter contínuo e sistemático, que agregasse toda a informação recolhida neste âmbito. Paralelamente, foram construídos e aplicados inquéritos de satisfação que abrangeram várias áreas da organização e que envolveram toda a comunidade educativa. O relatório, produzido por essa equipa, estabeleceu orientações para planos de melhoria.

Os mecanismos de avaliação interna e o trabalho da equipa de autoavaliação permitiram a identificação e o conhecimento de pontos fortes (os resultados escolares, o envolvimento em projetos de dimensão nacional e internacional, o funcionamento da biblioteca) e fracos (disciplinas com menor desempenho, indisciplina, conhecimento e divulgação do projeto educativo, incentivo a uma maior participação dos alunos e dos pais), redirecionando as sinergias organizacionais no estabelecimento de planos de melhoria adequados.

3. Investigação: recolha e tratamento de dados

O processo de tratamento de dados tem por objetivo organizar e sistematizar a informação para a poder analisar e interpretar. Assim, após a recolha de dados, procedemos ao seu tratamento e análise, utilizando as técnicas mais adequadas a cada tipo, com vista à sua interpretação e apresentação de resultados.

O questionário e a entrevista são instrumentos básicos para a recolha de dados pertinentes para o estudo em causa. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.149), entende-se por dados todos os *“materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”*, descritivos, habitualmente escritos, que são recolhidos durante o trabalho de campo.

Assim, após a recolha de dados, procedemos ao seu tratamento e análise, organizando e sistematizando a informação através das técnicas mais adequadas a cada tipo, com vista à sua interpretação e apresentação de resultados.

O protocolo da entrevista e o questionário são sujeitos a análise de conteúdo temático, para reduzir a informação em categorias de conteúdo, uma vez que, segundo o autor Van der Maren (1995), esta técnica é a que mais se adequa à recolha de dados induzidos pelo investigador. Para Bardin (1995, p. 37) *“as categorias são um método taxonómico de devolver a ordem, de acordo com critérios, à desordem aparente, possibilitando as inferências e a produção de conhecimento deduzido dos conteúdos a partir de índices ou indicadores”*. Para ultrapassar os problemas de consistência e de fiabilidade no processo de classificação, apontados por Weber (1990), categorizámos a informação segundo critérios de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, e objetividade, tendo em conta a problemática e os objetivos do nosso estudo.

Relativamente aos dados obtidos por questionário, procedemos à análise estatística descritiva e indutiva de acordo com os objetivos do estudo. Através do programa EXEL para MsWindows realizámos um conjunto de análises estatísticas. Seguimos a lógica descritiva, analítica e interpretativa, procurando minimizar os danos relativos à impossibilidade da aproximação neutral do investigador ao objeto do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, adotámos uma postura de distanciamento ao longo da investigação e da análise de resultados pautando pela sua validade e fidelidade (Merrien, 1998). A *“responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos”*, para *“com o próprio estudo”* e para *“com nós próprios”* defendidos por Fontana e Frey (1994, p. 372) foram seguidos ao longo de todo o estudo.

Tendo em conta que todas as técnicas de recolha de dados apresentam vantagens e desvantagens, torna-se pertinente o recurso a diferentes métodos para uma análise tão exata quanto possível das perceções dos intervenientes no estudo. Neste caso, tratou-se de uma fase de monitorização do plano de melhoria implementado.

Assumindo o paradigma interpretativo como linha de investigação e uma abordagem qualitativa, seleccionámos como técnicas de recolha de dados o questionário e a entrevista. O questionário foi aplicado a todos os docentes diretores de turma e a entrevista realizada ao presidente da associação de pais e encarregados de educação.

3.1. O questionário

Na auscultação aos diretores de turma optámos pelo questionário, pois esta é a técnica de recolha de dados mais adequada para, num curto espaço de tempo, questionar um grande número de sujeitos e possibilitar o estudo de grandes quantidades de informação, através do tratamento estatístico das respostas dos inquiridos. Nesta decisão, tivemos em conta que os respondentes detinham o conhecimento necessário para a descodificação da mensagem e poderem refletir e responder às questões colocadas.

O questionário foi preparado a partir das seguintes fontes:

- O quadro teórico de referência fornecido pela literatura consultada;
- A análise documental de materiais impressos desde a legislação aos referenciais da escola;
- O conhecimento derivado da nossa experiência profissional.

No que se refere à temática da construção do questionário, seguimos as orientações de Ghiglione e Matalon (2005), nomeadamente ao nível do tipo de questões, do formato dos itens, das instruções, da disposição gráfica e extensão, sem esquecer as condições de validação e aplicação.

Assim, tendo em atenção o critério da inteligibilidade dos itens, procedemos à validação dos mesmos através da fase de pré-testagem, assegurando-nos de que os respondentes faziam uma interpretação inequívoca de cada questão.

A conceção do questionário teve por objetivo a recolha de informação sobre a identificação das dificuldades do diretor de turma (DT) na relação escola-família e o tipo de participação dos pais e encarregados de educação na escola e a colaboração desejada.

Optámos por um questionário misto, com respostas fechadas por ser de mais fácil e rápida resposta e apresentar vantagens de simplificação da análise das respostas e da sintetização da informação e abertas porque num plano de melhoria a recolha de sugestões dos intervenientes são essenciais para reorientar as estratégias.

O questionário foi formulado, em equipa, num processo contínuo de aperfeiçoamento de acordo com as sugestões de um especialista do tema em estudo. Uma vez construído o pré-questionário ou questionário-piloto, tornava-se necessário testar a sua validade. Poderia correr-se o risco de obtermos uma medição desfasada da realidade em estudo pela dificuldade de interpretação das afirmações nele contidas. Tornava-se, por isso, fundamental que as “cobaias” (Bell, 2008, p.129) pudessem opinar sobre questões relevantes tais como a clareza das instruções, o tempo gasto no preenchimento, a clareza ou a ambiguidade de algumas questões, entre outras.

A passagem do questionário piloto foi realizada a quatro professores, que não estavam envolvidos no estudo, tendo-lhes sido explicado pessoalmente quais os objetivos do trabalho, o que se pretendia com o questionário e foi-lhes pedido que indicassem todos os problemas que, eventualmente, fossem detetando. O grupo piloto pronunciou-se favoravelmente em relação à forma e ao conteúdo do pré-questionário e não apresentou qualquer dúvida em relação à apresentação gráfica e às instruções de preenchimento.

Terminada a versão definitiva do questionário passámos à fase da aplicação. Esta fase decorreu entre os dias 11 de abril e 2 de maio de 2011. Responderam ao mesmo, 39 diretores de turma tendo-se alcançado uma taxa de retorno de 100%.

O questionário inclui no início uma introdução explicitando o contexto e os objetivos da sua aplicação, o reconhecimento da importância dos inquiridos para o desenvolvimento do estudo, a garantia do anonimato dos respondentes e da confidencialidade das respostas, o agradecimento pela colaboração prestada. Em cada uma das partes do questionário incluímos instruções precisas para o seu preenchimento, dado que a sua aplicação definitiva não seria realizada na nossa presença (Anexo 1).

Relativamente à estrutura do questionário, considerámos quatro partes distintas: a primeira parte visava a caracterização da população em estudo, reunindo os dados de identificação dos respondentes através das seguintes variáveis de situação: idade, sexo, experiência profissional e a experiência profissional no cargo de diretor de turma; a segunda parte do questionário englobava o levantamento de formação para o cargo e questões sobre a avaliação do desempenho do cargo de DT no decorrer do ano letivo 2010/2011 e levantamento das necessidades de formação para o exercício do cargo; a terceira parte remetia para a participação dos pais e encarregados de educação na direção de turma; a

quarta parte, com questões abertas, com o objetivo de identificar as prioridades com base no levantamento de opiniões sobre o tipo de envolvimento escola-família existente na escola, o desejável e possíveis estratégias de melhoria.

Na primeira parte da caracterização da população estudada, o formato das respostas às diferentes variáveis permitia que os respondentes selecionassem uma de várias possibilidades. Assim, em relação à variável *idade* optou-se pela sua estratificação em escalões correspondentes a dez anos, podendo selecionar um dos seguintes: (1) menos de 29 anos; (2) 30 a 39 anos; (3) 40 a 49 anos (4) mais de 49 anos.

A variável *sexo* com o valor (1) feminino ou (2) masculino permitia perceber a distribuição dos respondentes quanto ao sexo.

Quanto à variável *experiência profissional* pretendíamos discriminar os respondentes em função das fases da carreira: (1) menos de 1 ano; (2) de 1 a 3 anos; (3) de 4 a 7 anos; (4) de 8 a 15 anos; (5) de 16 a 25 anos; (6) de 26 a 35 anos; (7) mais de 35 anos.

Relativamente à variável *experiência profissional no cargo de diretor(a) de turma* queríamos diferenciar a experiência no cargo enquanto diretor(a) de turma do ensino básico e do ensino secundário: no ensino básico (1) até 5 anos; (2) de 5 a 10 anos; (3) + de 10 anos - no ensino secundário (1) 1 ano; (2) de 2 a 5 anos; (3) de 5 a 10 anos; (4) + de 10 anos.

A segunda parte do questionário contemplava três temas: (A) A formação especializada para o exercício do cargo de diretor (a) de turma; (B) O exercício do cargo de diretor (a) de turma; (C) As necessidades de formação no âmbito do exercício do cargo de diretor (a) de turma. No tema A pretendíamos identificar o grau de experiência no cargo: sim (1); não (2); e a formação para o desempenho do cargo, com a apresentação da listagem das ações frequentadas, o respetivo tema e tempo de duração. No tema B pretendia-se uma autoavaliação do DT relativamente ao seu desempenho no cargo. A sua preparação para o cargo de DT (1); as 2 vertentes de atuação mais problemáticas (2); o tipo de contactos que estabeleceu com os EE e a identificação de 3 motivos desses contactos (3); a identificação de duas estratégias utilizadas com EE nas reuniões (4). No tema C queria-se identificar a motivação dos DT num processo de formação (1); e as suas preferências no âmbito das 11 áreas de formação apresentadas (2).

Na terceira parte optou-se por 25 perguntas de resposta fechada. Pretendendo-se um diagnóstico da relação DT-EE e a apresentação de princípios orientadores de uma relação eficaz no futuro. Aquando da construção do questionário, optou-se por uma escala com cinco níveis de avaliação. De acordo com Moreira (2004,p.193), não existindo consenso sobre o número ideal de níveis a considerar, entende “*parecer prudente concluir*

que cinco pontos será um número mínimo aconselhável e que não haverá grande vantagem em utilizar escalas com mais do que nove pontos". Assim, para medir a intensidade das opiniões dos inquiridos face a cada uma das 25 afirmações, o formato de resposta a cada variável admitia uma de cinco possibilidades, seguindo o modelo de escala de Likert, de acordo com a seguinte chave: 1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente.

A conceção da terceira parte do questionário contempla dois temas: diagnóstico da relação DT-EE, e estratégias para melhorar a participação dos EE na vida da escola. Do primeiro tema fazem parte três categorias: Relação DT-EE, participação dos EE na escola e comunicação E-F. No segundo tema, incluímos uma categoria: Plano de melhoria (Anexo 2 Quadro 1 e 2).

Finalmente, a quarta parte do questionário, de respostas abertas, destinava-se a identificar estratégias de aproximação dos pais à escola (1); a diagnosticar as dificuldades da relação DT-EE, quando o EE é o aluno com mais de 18 anos (2); a identificar que tipo de envolvimento devem ter os EE na escola (3); e recolher um conjunto de sugestões/estratégias para melhorar a participação dos EE na escola (4).

As questões foram submetidas a uma análise de conteúdo temática, de acordo com a metodologia defendida por diferentes autores (Bogdan e Biklen, 1994; Bardin, 1995): leitura global da informação; definição de temas e reorganização da informação em unidades de informação; elaboração de um sistema de categorias; validação das categorias por especialistas na temática em estudo. O procedimento por nós adotado, constou do agrupamento dos temas agrupados em categorias (Anexo 2 - Quadro 3).

3.2. A entrevista

Após análise dos vários tipos de entrevista, optámos pela realização de uma entrevista semiestruturada por ser aquela que, como refere Sá (1997), nos pode proporcionar informações que, de outro modo, dificilmente seriam captadas. Para além disso, na entrevista semiestruturada, como referem (Bogdan e Biklen 1994, p. 135), *"fica-se com a certeza de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos"*.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por assentar num guião básico, a partir do qual o entrevistador faz as adaptações que se revelem necessárias de modo a permitir que o entrevistado tenha a oportunidade de clarificar as suas opiniões e fundamentar os seus pontos de vista de forma objetiva e com profundidade. Embora o guião construído

durante a fase de planeamento da entrevista preveja a sequência que as questões a abordar devem seguir, por via da pertinência de eventuais ajustes no decurso da entrevista, torna-se possível a abordagem de situações e aspetos não previstos, nomeadamente no que se refere ao esclarecimento e aprofundamento de pontos de vista do entrevistado.

Com a realização da entrevista perseguimos os seguintes objetivos: a) a partir da análise dos resultados do inquérito aos DT, identificar pontos de consenso e de conflito, relativamente às questões abordadas; b) aprofundar o conhecimento sobre as diferentes construções da realidade que condicionam a natureza das relações entre a escola e as famílias; c) encontrar novos caminhos para uma maior e melhor colaboração entre a escola e a família.

A partir destes objetivos, estruturámos o guião procurando esclarecer:

- A perceção dos EE relativamente à natureza das interações que se estabelecem entre escola/ família e a sua importância no quotidiano escolar;
- As modalidades de participação que defende;
- As ações a desenvolver para uma melhor cooperação E-F.

O guião da entrevista foi estruturado de modo a permitir obtermos informação veiculada pelo presidente da associação de pais, acerca de quatro grupos de questões:

1. O tipo de participação dos pais na vida da escola;
2. Constrangimentos na participação;
3. Modelo de participação defendido pela associação de pais;
4. Estratégias para uma melhor cooperação.

A formulação das questões na situação da entrevista foi a mais aberta possível, de modo a que o entrevistado pudesse exprimir as suas convicções e conhecimentos com o mínimo de constrangimento.

A informação recolhida foi transcrita na íntegra e colocada num único documento de *Word*, para posterior análise de conteúdo (Anexo 3).

PARTE II – TRABALHO EMPÍRICO

Capítulo IV. Desenho do plano de melhoria

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados obtidos através de questionários aos diretores de turma e uma entrevista realizada ao presidente da associação de pais, que permitiram monitorizar o processo de implementação de um plano de melhoria. A opinião destes atores educativos será analisada de uma forma integrada e transversal, procurando perceber as suas perceções sobre a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, o modelo de trabalho em rede que melhor responde às suas necessidades, tendo em conta os diferentes tipos de colaboração e utilizando a tipologia de Epstein.

1. A implementação de um plano de melhoria

No início do ano letivo de 2010/2011 a direção da escola decidiu, após um processo de avaliação interna, que decorreu em junho de 2010, elaborar planos de melhoria para as áreas identificadas como “problema” no que respeita à concretização dos objetivos do projeto educativo (PE). No caso do plano de melhoria: **participação dos pais/EE na vida da escola** formou-se uma equipa para coordenar as ações. Iniciou-se o trabalho de investigação sustentada pela recolha de dados primários: o tratamento da informação recolhida pelo grupo de avaliação interna da escola (GAIE), relatórios com a análise dos 316 questionários realizados à comunidade educativa em junho 2010. Seguiu-se a elaboração de uma proposta de um plano de melhoria entregue a todos os professores da escola, aos representantes dos pais e encarregados de educação de cada uma das turmas e à associação de pais. Após uma fase de reflexão nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, seguiu-se a recolha de novas propostas de estratégias a implementar, reformulou-se o plano de melhoria com a introdução dos contributos dos atores envolvidos. Posteriormente foi aprovado o plano de melhoria pelo conselho pedagógico (CP). Ao longo do ano letivo foram desenvolvidas ações com o objetivo de aumentar a participação dos EE na dinâmica da escola e orientar/apoiar os pais/EE no acompanhamento do estudo dos seus filhos /educandos, bem como promover um clima de reflexão sobre o tipo de colaboração a estabelecer entre a escola e a família. O resultado do trabalho realizado foi apresentado à comunidade educativa no final do ano letivo, assim como um conjunto de recomendações ao órgão de gestão da escola, com orientações precisas para o ano 2011/2012. O desenvolvimento do trabalho decorreu ao longo de três fases (**Quadro 8**).

Quadro 8. As fases do plano de melhoria (PM) - 2010/2011

FASES/AÇÕES		INTERVENIENTES	CALENDARIZAÇÃO
1ª FASE	Formulação Agendamento Legitimação Negociação	- Questionários: professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação - Tratamento da informação - Análise SWOT - Elaboração da 1ª proposta do plano de melhoria	Junho e julho 2010 Setembro 2010
		- Recepção aos EE	Setembro 2010
	Formulação Agendamento Legitimação Negociação	- Reuniões com a comunidade educativa Objetivos: motivação e reflexão sobre PM	Outubro e novembro 2010
		- Elaboração da 2ª proposta do PM	Novembro 2010
		- Apresentação e aprovação do PM	Novembro e dezembro 2010
2ª FASE	Implementação	- Reuniões com EE Ordem de trabalhos: aproveitamento dos alunos	Dezembro 2010
		- Levantamento dos EE que participaram em reuniões e que compareceram na escola por sua iniciativa, no 1ºP	Janeiro 2011
		- Dinamização de iniciativas de aproximação da E-F	De fevereiro a maio de 2011
3ª FASE	Avaliação	- Questionários aos DT - Levantamento dos EE que participaram em reuniões e que compareceram na escola por sua iniciativa, no 2ºP e 3ºP - Entrevista ao PAP - Auscultação dos representantes dos EE de todas as turmas - Tratamento dos dados recolhidos - Apresentação dos resultados do PM - Reformulação do plano de melhoria	Maio, junho e julho 2011

Fonte: Produção própria

2. Plano de melhoria - percurso

2.1. 1ª Fase - formulação | agendamento | legitimação | negociação

2.1.1. Análise SWOT

Com a intenção de conhecer a opinião da comunidade educativa relativamente ao desempenho da escola, nos mais variados domínios, foram produzidos questionários para preparar um diagnóstico da situação e identificar os pontos fortes e fracos, para que em equipa e em cooperação, se identifiquem as áreas de melhoria. Este estudo decorreu nos meses de junho e julho de 2010.

A participação dos diversos atores educativos na avaliação interna da escola foi globalmente positiva, comprovada pelos dados do **Quadro 9**.

Quadro 9. Avaliação interna: número de respondentes por setor.

Setor	Questionários distribuídos	Questionário recolhidos
Professores	139	116
Pessoal não docente	30	29
Alunos	360	348
Pais/EE	360	316

Fonte: Produção própria

Para cada um dos parâmetros em avaliação foi considerada a seguinte escala: 0= Sem opinião; 1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Concordo; 4=Concordo totalmente. As médias foram calculadas desprezando as respostas “sem opinião”.

Para a análise e interpretação dos resultados dos questionários foi adotado o modelo SWOT, de modo a identificar os pontos fortes e fracos, assim como os constrangimentos e oportunidades de melhoria. Foram considerados pontos fortes os itens que mereceram uma opinião mais favorável dos inquiridos com uma média superior a 3. As áreas a melhorar dizem respeito aos itens que recolheram uma opinião negativa pela maioria dos inquiridos, com uma média inferior a 2.5 (Anexo 4).

Os resultados do questionário aos encarregados de educação foram estruturados de acordo com temas e partir das médias obtidas, selecionados os valores máximos e mínimos obtidos e identificados os pontos fortes e aspetos a melhorar na escola, de acordo com a perceção dos encarregados de educação (Anexo 5)

2.1.2. A participação dos encarregados de educação na escola

No início do ano letivo, em cada uma das turmas, são eleitos os representantes dos EE na primeira reunião com o DT. No conselho geral e no conselho pedagógico a participação dos representantes dos EE tem sido ativa e determinante em muitos momentos da vida da escola.

As sucessivas direções da associação de pais têm lamentado o pouco envolvimento dos seus pares, apesar dos constantes apelos feitos pelos órgãos diretivos da escola.

Fica a cargo de cada DT a receção dos pais e EE no início do 1º período. Constatou-se que ao longo do ano letivo, e sobretudo no 10.º ano, os pais e EE vêm com mais frequência à escola por convocatória dos DT ou por iniciativa própria. No 11.º e 12.º anos essa afluência diminui. Os pais e EE participam em maior número no final de cada período letivo para a reunião de entrega dos registos de avaliação e da informação relativa ao cumprimento das planificações. No 2º período a maior participação dos EE na escola tem como finalidade resolver problemas de aproveitamento, comportamento e assiduidade sinalizados no final do 1º período (Anexo 6). Existe pontualmente a participação dos pais e encarregados de educação em atividades extra - curriculares.

2.1.3. Elaboração do plano de melhoria

A partir da análise SWOT elaborou-se um documento de trabalho (Anexo 7) que serviu de base à recolha de contributos de todos os professores da escola e dos representantes dos encarregados de educação das turmas, em reuniões que decorreram em outubro e novembro de 2010.

Terminado o período de reflexão entre pares, foram recolhidas todas as propostas e elaborou-se a 2ª proposta do plano de melhoria, em que se definiram as ações a implementar ao longo do ano letivo 2010/2011 (**Quadro10**).

Quadro 10. Plano de melhoria – plano de ação (2ª proposta)

PLANO DE MELHORIA
Designação
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/EE NA VIDA DA ESCOLA
Objetivo(s) do plano de melhoria
<ul style="list-style-type: none">• Aferir as relações existentes entre a E-F• Definir o tipo de colaboração que a escola pretende das famílias• Aumentar a participação dos EE na dinâmica da escola• Orientar/apoiar os pais/EE no acompanhamento do estudo dos seus filhos /educandos
Equipa (constituída por 5 elementos)
<ul style="list-style-type: none">• Professor coordenador do PM• Representante dos pais/EE• Membro da equipa da avaliação interna da escola• Professor DT• Coordenador dos diretores de turma
Atividades a realizar:
<ul style="list-style-type: none">• Promoção de reuniões da direção com representantes dos pais / EE• Eventos organizados pela escola alargados aos EE• Assembleias de representantes dos EE de cada turma• Sessões de reflexão sobre a participação dos pais/EE na vida da escola e levantamento de perspetivas• Questionário aos DT sobre participação dos EE na vida da escola• Preparação de um “Guia do diretor de turma - “Gestão e organização escolar: melhorar o desempenho do DT”• Elaboração de um plano de formação
Calendarização
Ao longo do ano letivo de 2010-2011
Resultados a alcançar
<ul style="list-style-type: none">• Maior número de EE nas reuniões convocadas pelos DT• Definir estratégias de colaboração E-F para o PEE (2012-2016)• Melhorar a formação dos EE• Melhorar a formação dos DT
Revisão e avaliação
<ul style="list-style-type: none">• Auscultação dos representantes dos EE• Aplicação de questionários aos DT• Elaboração e divulgação de relatório no final do ano letivo, relativamente ao impacto das medidas implementadas

Fonte: Produção própria

Este plano foi aprovado pelo conselho pedagógico da escola e posteriormente comunicado ao conselho geral e à comunidade educativa.

2.2. 2ª Fase - implementação

Ao longo do ano letivo desenvolveram-se ações planificadas com o objetivo de mobilizar os Pais/EE a participar na escola e, em simultâneo, recolher junto dos diferentes atores, informações que esclareçam a escola, relativamente ao tipo de participação desejada por todos (**Quadro 11**). Os principais dinamizadores destas ações foram os diretores de turma, a equipa do plano de melhoria e a associação de pais.

Quadro 11. Plano de melhoria – atividades realizadas (2010/2011)

PLANO DE MELHORIA – Ações:		
1º Período	2º Período	3º Período
<ul style="list-style-type: none"> Reuniões com a comunidade educativa <p>- Setembro – Receção aos EE do 10º ano (coordenação dos trabalhos: direção e DT)</p> <p>- Setembro – Receção aos EE 11º, 12º e C. Profissionais (coordenação dos trabalhos: DT)</p> <p>- Novembro – Reunião com Representantes dos pais e EE</p> <p>- Reuniões com representante da associação de pais e EE</p> <p>- Final do 1º período (reunião de EE com DT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> A participação das famílias na escola no 1º P: <p>- Levantamento do número de EE que contactaram com a escola no 1º período</p> <p>- Apresentação dos resultados</p> <p>- Questionário aos diretores de turma – participação EE</p> <p>- Conclusões e alterações a introduzir ao plano de melhoria</p> <ul style="list-style-type: none"> Planificação das atividades para pais: <p>A. <u>Sessões de formação</u> Conferências (Destinatários: comunidade educativa)</p> <p>B. <u>Plano de atividades</u> Participação em atividades da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> Diretores de turma: Questionário <ul style="list-style-type: none"> Reunião DT com EE - Final do 2º período 	<ul style="list-style-type: none"> Atividades para pais: <p>- Dia da escola – sessão para EE;</p> <p>- Reunião com a associação de pais e encarregados de educação, dia 2 de junho;</p> <p>- Participação da associação de pais numa sessão de trabalho sobre o programa de educação para a saúde</p> <p>- Junho - sessão para EE “<i>Escola – família: cooperação para o sucesso</i>”</p> <p>- Final do 3º período (reunião de EE com DT)</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividades para diretores de turma: <p>- “Guia prático para o DT – Gestão e organização escolar: melhorar o desempenho do DT”</p> <p>- Sessão para DT – apresentação de estratégias de cooperação Escola -família para 2011/2012</p> <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de contributos para PE 2011-2014 <ul style="list-style-type: none"> Propostas para um plano de ação 2011/2012 <ul style="list-style-type: none"> Divulgação simplificada de documentos orientadores: <p>- Projeto educativo</p> <p>- Regulamento interno</p>

Fonte: Produção própria

No início do ano letivo estabeleceram-se os momentos formais da participação na escola, com a apresentação de um calendário de reuniões. Os horários dessas reuniões foram alterados em função da apresentação da monitorização do plano de melhoria, como resposta às necessidades das famílias. As reuniões com os pais passaram a ser marcadas em horário pós-laboral.

Elaboraram-se guiões para as reuniões e criaram-se folhetos informativos para serem distribuídos com a informação mais relevante para as famílias.

2.3. 3ª Fase: avaliação

Na última fase propomo-nos avaliar o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo através do questionário aos professores/diretores de turma, e da análise de conteúdo da entrevista realizada ao presidente da associação de pais, bem como a dos documentos estratégicos da escola, tendo presentes os objetivos que nos moveram neste estudo:

- Inferir sobre o tipo de participação dos pais na vida da escola;
- Analisar o papel do diretor de turma enquanto líder na relação escola-família
- Inferir sobre as estratégias de melhoria a implementar.

Em suma, percebermos até que ponto a organização da escola e a ação do diretor de turma se ajustam a uma melhor participação dos pais na vida escolar.

A apresentação dos dados está organizada em etapas sucessivas com a seguinte orientação: apresentação dos resultados obtidos através dos questionários e a análise de conteúdo da entrevista, apresentando as opiniões do presidente da associação de pais

A apresentação dos resultados teve em linha de conta a triangulação dos dados recolhidos pelas várias fontes utilizadas.

Capítulo V. Apresentação e análise dos resultados

1. Questionário aos diretores de turma

1.1. Caracterização dos respondentes

Dos 39 professores diretores de turma (DT) da escola onde se realizou o estudo a totalidade acedeu responder ao questionário a totalidade dos docentes. A maioria dos DT tem idade superior aos 40 anos e desta 31% apresenta idade superior a 49 anos (Anexo 8 - Quadro 1).

Quanto à distribuição por sexos, a relação era de 85% de respondentes do sexo feminino (n =33), para 15% do sexo masculino (n = 6), refletindo um desequilíbrio entre sexos (Anexo 8 - Quadro 2).

Já quanto à distribuição por categoria profissional, verificou-se uma predominância de respondentes pertencentes ao quadro de escola (62%) e um equilíbrio entre os docentes pertencentes ao quadro de zona pedagógica e contratados. O facto de a maioria pertencer ao quadro de escola permite concluir que existe um conhecimento da realidade do meio onde desenvolve a sua atividade profissional (Anexo 8 - Quadro 3).

No que respeita à experiência profissional, constatámos que o grupo dos inquiridos é detentor de uma larga experiência, verificando-se a existência de uma predominância de docentes com uma experiência profissional que varia entre os intervalos de 16 a 25 anos e de >35 anos, de modo equitativo, representando 69% dos respondentes (Anexo 8 - Quadro 4).

Com experiência no cargo de diretor de turma, 26 docentes responderam que já foram DT no ensino básico e apenas 4 docentes inquiridos não apresentam experiência no cargo, verificando-se que cerca de metade apresentam 5 ou mais anos de experiência no ensino secundário (Anexo 8 - Quadro 5).

Perante estes resultados podemos considerar que a maioria dos DT apresenta experiência no desenvolvimento das suas funções e conhecem o meio onde trabalham. A inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia impede o DT do exercício de um poder baseado no saber especializado. Nas condições atuais, o DT é apenas mais um professor e o único poder de que dispõe é o de apelar à consciência profissional dos professores (poder normativo) para influenciar as ações organizacionais.

1.2. A formação dos diretores de turma e o levantamento das necessidades

Quanto à formação para o cargo de DT, cerca de 87% refere não ter tido qualquer formação para o desempenho da função atribuída (Anexo 8 - Quadro 6). Consultados os planos de formação do centro em que a escola está associada, concluímos que esta área de formação não faz parte da oferta.

De acordo com os resultados obtidos cerca de 85% dos DT não obtiveram qualquer preparação para o cargo, nem através de ações de formação, nem em contexto de escola (Anexo 8 – Quadro 7). A preparação dos DT que não fazem parte do quadro de escola e iniciam funções pela primeira vez na escola, não passa por uma integração para o cargo, apesar da importância do seu papel de ligação à comunidade.

A maioria dos DT (87%) sente necessidade de formação para o cargo que exerce (Anexo 8 - Quadro 8). No entanto, esta área de formação não foi mencionada nos últimos anos como prioridade no plano de formação da escola.

A área de formação que um maior número de professores referiram como prioritária foi a das competências e estratégias para facilitar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a segunda prioridade identificada diz respeito à construção do projeto turma e a terceira prioridade à área de formação programas de educação para pais. No entanto, as áreas mais vezes referenciadas pelos DT a seguir às competências e estratégias para facilitar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, diz respeito à prevenção e resolução de conflitos (Anexo 8 - Quadro 9). Nota-se uma preocupação relativamente aos problemas de indisciplina e ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar que foi imposto recentemente às escolas secundárias com a elaboração de projetos turma que obrigam a uma nova dinâmica de trabalho em equipa.

1.3. O exercício do cargo de diretor de turma

A área de atuação considerada mais problemática pelos DT está relacionada com a relação com os encarregados de educação (41%), seguida da relação do DT com os alunos (38%) e com os alunos com mais de 18 anos e que são EE de si próprios (33%) (Anexo 8 - Quadro 10).

De acordo com a opinião dos DT a maioria dos contactos estabelecidos entre a E-F é da iniciativa dos EE (54%) e com a finalidade de obterem uma informação intercalar sobre o

aproveitamento e comportamento dos seus educandos. Também outros motivos como: relacionamento professor/aluno, aluno/aluno e funcionamento da escola.

De realçar que nos normativos e regulamento interno da escola, o DT é obrigado a convocar os EE. Este procedimento foi confirmado por 46%, fizeram-no por carta ou telefone, sempre que existem participações disciplinares, problemas de assiduidade e no final de cada período com o objetivo de informar do aproveitamento e conteúdos lecionados (Anexo 8 - Quadro 11). O facto do desinteresse dos pais em relação à escola fazer parte do discurso dos professores, os DT na sua maioria consideram que a iniciativa do contacto parte dos EE.

Os principais motivos que fazem com que os EE se desloquem à escola são o comportamento dos seus educandos (69%), seguindo-se os problemas relacionados com a assiduidade (67%). De acordo com a legislação em vigor, é obrigatório dar conhecimento ao EE quando a aluno atinge metade de faltas permitidas em cada disciplina. O aproveitamento é apontado pela maioria dos DT (59%), como um motivo de contacto com maior incidência no final de cada um dos períodos (Anexo 8 - Quadro 12).

Nas reuniões com os EE, os DT consideram mais importante dar a conhecer a ordem de trabalhos proposta pela direção da escola (72%), também com relevância informar os EE sobre os problemas da turma (49%). A preparação da sala para receber os EE não é uma prioridade, mantendo-se a organização tradicional das salas de aula, assim como a possibilidade de colocar questões para promover o diálogo com os EE (Anexo 8 - Quadro 13).

1.4. Participação dos pais e encarregados de educação na escola

O posicionamento dos respondentes face às questões colocadas na terceira parte do questionário era constituída por vinte e cinco afirmações que procuravam confrontar os DT com os diferentes tipos de colaboração e a relação escola-família. Com vista a uma clara sistematização da interpretação dos resultados obtidos relativamente às afirmações definimos como critério de posicionamento dos inquiridos o seguinte:

- Concordância – Concordo plenamente/concordo;
- Neutralidade – Não concordo nem discordo;
- Discordância – Discordo plenamente/discordo.

1.4.1. Relação diretor de turma (DT) – encarregado de educação (EE)

No que respeita ao diagnóstico da relação DT-EE subdividimos este tema em três categorias: Relação DT-EE; Participação dos EE na escola; Comunicação escola-família.

Na relação DT-EE a maioria dos inquiridos (85%) considera que o objetivo principal da sua relação com os EE se prende com razões que visam implementar estratégias para ultrapassar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para segundo plano fica a ligação dos EE às atividades desenvolvidas pelos alunos e pela escola, assim como o papel dos representantes dos pais e encarregados de educação enquanto elos de ligação da escola às famílias (Anexo 8 - Quadro 14).

Os resultados obtidos permitiram-nos inferir que os DT mantêm uma boa relação com os EE (95%), apesar de 41% dos inquiridos mostrar discordância ou neutralidade quanto à existência de um clima que propicie a troca de contactos pessoais com os EE, portanto um significativo número de docentes não manifesta um espírito de abertura que permita ultrapassar a fronteira da relação formal (Anexo 8 - Quadro 15). Parece existir uma contradição com o que anteriormente foi referido, dado que os DT identificaram como principal problema no exercício da sua função a relação EE-DT.

Quanto à relação DT-EE são apontadas como dificuldades a falta de tempo para dar resposta adequada aos problemas e desenvolver uma articulação das atividades com os EE (59%). Tratando-se de uma das atribuições dos DT e tendo a escola autonomia para a gestão do tempo da componente não letiva dos docentes, interessa saber as razões que levam a escola a não procurar melhorar o trabalho de ligação às famílias, quando a maioria dos intervenientes justificam o não cumprimento desse objetivo por esse motivo.

Nas escolas secundárias e especialmente ao nível do 11º e 12º Anos, os alunos com 18 anos ou mais assumem o papel de EE, dificultando na maioria dos casos o trabalho dos DT. Tratando-se de alunos com percursos escolares que apresentam anomalias, como problemas de aproveitamento, mudança de curso ou situações de alunos filhos de imigrantes ou emigrantes, muitas vezes o sentido de responsabilidade e a falta de maturidade provocam dificuldades ao nível da resolução de problemas com estes alunos/EE. Neste caso, não existe na escola a adequação dos procedimentos, tornando difícil a separação dos papéis por parte do professor/DT e do aluno/EE. Por esse motivo a eficácia do trabalho do DT não conduz aos resultados desejados (Anexo 8 - Quadro 16).

As práticas evidenciadas pela escola, confrontadas com o resultado dos inquiridos sobre as estratégias utilizadas para uma maior participação dos EE, especialmente no arranque do ano letivo, e o número de EE que participaram em reuniões com DT, comprovam que a maioria destes (59%) não investe em estratégias facilitadoras de

aproximação dos EE à escola. A maioria dos DT (69%) também não solicita a colaboração dos EE representantes das turmas como intermediários dos restantes EE. Inferimos, através desta análise, que assumindo os DT a importância dos EE na resolução de problemas relacionados com o ensino-aprendizagem, não existe uma estratégia de escola, nem motivação individual dos DT para que, no arranque do ano letivo, se responsabilize o EE pelo percurso escolar do seu educando (Anexo 8 - Quadro 17).

1.4.2. A participação dos EE na escola

A maioria dos inquiridos (85%) considerou que a participação dos EE na escola facilita a resolução dos problemas de indisciplina, valorizando a colaboração em assuntos que se relacionam com problemas de conduta dentro da sala de aula.

Confrontados com a participação dos EE em outro tipo de colaboração, nomeadamente nas medidas de apoio pedagógico para recuperação dos alunos com dificuldades e em colaborar mais nas atividades da escola, a maioria dos inquiridos situa a sua resposta na neutralidade e discordância, o que vem a corroborar com a conclusão a que tínhamos chegado quando foram analisadas as estratégias dos DT. É importante reter que na opinião dos docentes apenas 21% considera que os EE manifestam vontade em colaborar mais com a escola, apesar de terem a perceção que a maioria dos contactos estabelecidos parte da iniciativa dos EE. A expectativa é, portanto, baixa quanto à possibilidade de uma educação em rede (Anexo 8 - Quadro 18).

1.4.3. Comunicação escola-família (EF)

Quanto à informação fornecida às famílias os respondentes, na sua maioria, consideram que os pais são informados das modalidades de apoio da escola, do projeto educativo e do regulamento interno e que obtêm as informações sobre o aproveitamento e comportamento quando se deslocam à escola. Em regra são realizadas três reuniões anuais com os encarregados de educação no início de cada período letivo: a primeira é de receção e divulgação da escola e as restantes respeitam à comunicação do aproveitamento.

Faz parte das atribuições do DT no início do ano, numa reunião com duração de uma hora, prestar todas as informações que dizem respeito ao funcionamento da escola. No entanto, não existe uma concordância total por parte dos DT relativamente à informação veiculada aos EE (Anexo 8 - Quadro 19).

A dificuldade de comunicação entre a escola e a família é uma realidade. Contrariamente ao que seria expectável, em função dos resultados apresentados anteriormente em que segundo os DT a maioria dos pais obtém a informação necessária da escola, essa informação não se traduz numa participação ativa. Uma das justificações apresentadas para a fraca participação é o horário de atendimento dos EE se realizar no período de horário laboral. No entanto, se bem que a maioria advogue a necessidade de alterar esta situação, cabe às escolas a gestão da marcação das reuniões com EE e de definir os objetivos dos encontros com as famílias (Anexo 8 - Quadro 20).

Impera uma concordância geral relativamente ao modo de atuação quanto à resolução de problemas. Na procura de soluções para problemas de indisciplina os DT contam com a colaboração dos EE, a forma como atuam é vista por 72% dos inquiridos como adequada, no entanto, é importante realçar que essa colaboração acontece na maior parte das vezes após a infração, para dar conhecimento das medidas corretivas/disciplinares aplicadas e não como medida de prevenção dos problemas disciplinares (Anexo 8 - Quadro 21).

1.4.4. O plano de melhoria

Pretendíamos ter a visão dos DT, sobre o plano de melhoria implementado ao longo do ano letivo. De acordo com a análise dos itens que se relacionam com a motivação dos DT, 15% não consideram difícil dialogar com os EE, mas 51% demonstram neutralidade e 33% consideram difícil. Assim, quando comparamos estes resultados verificamos que a maioria não se sente à vontade para dialogar com os EE. Este sentir por parte dos DT torna-se um constrangimento para uma educação em rede, sendo desejável desbloquear esta situação, que se prende diretamente com o tipo de comunicação desejável. Apesar deste resultado, a maioria dos DT (71%) manifestam-se satisfeitos com os resultados do seu trabalho junto dos EE (Anexo 8 - Quadro 22). Confrontados com esta contradição, podemos admitir que existem dificuldades em assumir os problemas na relação E-F.

Para existir educação em rede a maioria dos DT (77%) considera que escola tem que se abrir à comunidade e o maior envolvimento da família será possível quando se promover um trabalho colaborativo. Reconhecem-se as vantagens da abertura da escola à comunidade, mas quando confrontados com uma situação concreta para dar resposta aos problemas dos alunos, 56% dos inquiridos posicionam-se na neutralidade e discordância (Anexo 8 - Quadro 23). O envolvimento da família não é perspetivado pelos professores como uma necessidade, pois consideram suficientes os contactos que estabelecem com os

encarregados de educação, apesar de alguns deles manifestarem vontade de uma maior colaboração. Importa referir que tanto professores como encarregados de educação são unânimes em considerar que estes devem acompanhar os seus educandos no processo de aprendizagem e nos aspetos da vida da escola, salvaguardando a sala de aula e a parte pedagógica. Permanece alguma ambiguidade no discurso dos atores sociais pois, por um lado, as perceções parecem tender para uma representação de escola como *comunidade educativa* mas, por outro lado, encontram-se características contrárias a este paradigma e que se identificam mais com a representação tradicional, uma vez que os professores apreciam positivamente o estabelecimento de contactos com os pais quando estes revelam dependência em relação a si próprios, permitindo que ocupem uma posição dominante em relação aos EE.

Impera, por parte dos DT, uma vontade de clarificar o tipo de participação entre a escola e a família (82%), no entanto diminuiu o número de inquiridos (64%) quando se aborda a questão da necessidade de implementar um plano de melhoria, com o objetivo de se conseguir uma mudança no modo de trabalhar (Anexo 8 - Quadro 24). Podemos observar com estes resultados que, na prática, existem resistências à mudança.

1.4.5. Envolvimento dos encarregados de educação na escola

As questões abertas da última parte do questionário foram submetidas à análise de conteúdo temática. O procedimento por nós adotado foi idêntico ao já anteriormente aplicado, com o agrupamento do tema evocado em categorias e subcategorias (**Quadro 12**).

Quadro 12. Análise de conteúdo das questões abertas

Tema	Categoria	Subcategoria
A. Plano de melhoria	A.1. Relação escola-família	A.1.1.Tipos de contactos
		A.1.2.Objetivos dos contactos
	A.2. Clarificação do tipo de participação	A.2.1.Obrigações básicas da família
		A.2.2.Envolvimento das famílias em atividades de aprendizagem
		A.2.3. Envolvimento das famílias no governo da escola
	A.3. Estratégias	A.3.1.Comunicação
		A.3.2.Participação na vida da escola
		A.3.3.Formação
		A.3.4.Participação nos órgãos de gestão

Fonte: Produção própria

Utilizou-se a tipologia de Epstein que pode orientar a escola no desenvolvimento de programas de envolvimento e de colaboração com as famílias e a comunidade. A partir da análise das respostas pretende-se um diagnóstico da situação existente na escola; identificar os obstáculos que se colocam à colaboração e a recolha de estratégias com vista a reformular o plano de melhoria e traçar um plano de ação fundamentado e abrangente.

Quanto às estratégias implementadas pela escola ao nível da comunicação, concluímos que os DT utilizam o telefone como meio privilegiado de comunicação, seguindo-se o contacto formal via correio, especialmente tratando-se de situações de comportamento, assiduidade e reuniões. Poucos são os que utilizam as vias eletrónicas. A relação DT-EE não se coaduna nem com a troca de contactos pessoais, nem com convites personalizados aos pais que no início do ano letivo não correspondem à solicitação da escola. Não existe uma estratégia da escola para responsabilizar os EE que não comparecem na escola, para as vantagens de um melhor conhecimento da escola e de uma colaboração estreita entre os intervenientes no ato de educar. A possibilidade de se promoverem encontros temáticos com interesse para as famílias como estratégia formativa e de aproximação à escola, não aparece como fazendo parte da solução do problema (Anexo 8 - Quadro 25).

Tratando-se de uma escola secundária, existem alunos com 18 ou mais anos que são EE de si próprios. Esta situação, com o alargamento da escolaridade obrigatória tornar-se-á uma nova realidade, com uma maior dimensão e também uma situação nova que deve

merecer a atenção das escolas. A escola tem que se preparar para estabelecer novas formas de comunicar com os alunos que também são EE. De acordo com a avaliação atual existem dificuldades, no que se refere às formas de comunicação e ao tipo de colaboração. Nestes casos os contatos com os alunos/EE fazem-se na maioria dos casos no final da aula e quando existem problemas de comportamento a assiduidade utiliza-se o correio. Alguns DT recorrem às famílias dos alunos/EE nos casos difíceis e associados a um maior sentido de irresponsabilidade por parte dos alunos. As estratégias implementadas, mais mencionadas pelos professores, passam pelo desenvolvimento de ações que promovam a responsabilização e o envolvimento desses alunos em projetos da escola (Anexo 8 - Quadro 26).

1.5. Estratégias a implementar

Numa tentativa de recolher informação sobre do tipo de envolvimento dos EE desejado pelos DT, de acordo com a tipologia de Epstein, concluímos:

- Os professores valorizam o tipo de participação 1- parentalidade, responsabilizando os pais pelo incumprimento dos deveres dos filhos;

- Consideram importante o tipo 2- comunicação, sublinhando a sua maioria que a comunicação se deve estabelecer dentro de um quadro formal, cumprindo as famílias as regras da escola, assegurando o cumprimento dos seus deveres enquanto EE. A presença dos pais é desejada quando são convocados para tomar conhecimento do aproveitamento escolar do aluno e para fazerem parte da resolução de problemas;

- O tipo 3 - voluntariado, a apresentação de estratégias de colaboração que exigem o trabalho de voluntariado das famílias na escola surge como uma vontade dos professores. No entanto, consideramos que existe uma contradição entre o tipo de comunicação desejada e a vontade de uma maior colaboração dos EE nas atividades. Este tipo de envolvimento pressupõe um outro tipo de comunicação;

- O tipo 4 - a aprendizagem em casa exige das famílias preparação, tratando-se de alunos do secundário, com alguma autonomia nas tarefas escolares. O reforço por parte dos DT de que o acompanhamento sistemático pode passar por um acompanhamento do plano de estudo e do percurso escolar colaborando ativamente na procura do caminho para o sucesso dos educandos. Este trabalho impõe uma cultura de escola por parte dos EE diferente da existente, sendo necessário valorizar a escola, exigindo um trabalho de preparação e formação dos EE;

- Quanto ao tipo 5 - a tomada de decisões nos órgãos da escola pelos EE, para os DT faz sentido quando existe uma maior participação e conhecimento da realidade escolar,

contribuindo para um exercício eficaz das suas funções. Alguns DT referem que a participação dos EE em órgãos onde se tomam decisões pedagógicas não faz sentido.

- O tipo 6 - colaboração com a comunidade, nenhum DT se referiu a este tipo de colaboração (Anexo 8 - Quadro 27).

O leque de sugestões apresentadas aponta para a necessidade de mudança no tipo de participação desejada (Anexo 8 - Quadro 28). De acordo com os diferentes tipos de participação foram sugeridas ações, mas para os inquiridos a comunicação e o voluntariado foram os tipos de colaboração alvo de uma maior atenção com a apresentação de um maior número de propostas de sugestões. Concluimos que para os problemas identificados os pais precisam de encorajamento e orientação que apenas a escola pode fornecer, podendo essa colaboração ser extremamente variada, dependendo das necessidades de cada situação, logo é importante uma reflexão conjunta entre os intervenientes sobre os objetivos dessa colaboração.

Contudo, é referido como um grande entrave a esta aproximação o facto de alguns pais se alhearem das suas responsabilidades e as delegarem na figura do professor. Podemos concluir que, segundo os resultados apresentados e baseado nas investigações nesta área, deverá ser a escola a tomar a iniciativa de fazer com que os pais se envolvam mais na vida escolar, tendo em conta os seus horários e novas formas de comunicação. Havendo disposição para uma colaboração mais estreita entre a escola e a família deverão fazer um esforço para que, de uma forma regular e organizada, possam contribuir para a situação passar do campo do ideal ao real. Algumas ações são apontadas pelos inquiridos como bons exemplos de participação, contudo, não fazem parte de um plano integrado de ação e não são monitorizadas pelos órgãos intermédios de gestão e pela direção da escola. Não basta participar, é necessário investir em soluções de acompanhamento que permitam melhorar as formas de comunicar. Esta mudança exige o reconhecimento efetivo de que uma maior proximidade e cooperação entre famílias e escolas poderá traduzir-se num melhor desempenho escolar dos alunos. Assim, a escola poderá, nos cingidos limites da sua responsabilidade, definir objetivos de forma mais ou menos detalhada e rigorosa e o desafio que se deverá colocar será então: Qual é o contributo dos pais para a prossecução desses objetivos? Em que é que eles podem ajudar a escola a atingir as metas e a concretizar esses objetivos?

A orientação dos inquiridos aponta no sentido da criação de espaços educativos de participação por não haver uma cultura de participação na escola. Porque nem sempre as escolas estão habituadas a partilhar as responsabilidades assumidas pelos agentes – diretores, professores e funcionários. Em suma, os agentes exteriores não possuem uma cultura de participação e continuam a sentir-se estranhos à vida escolar.

A busca de uma maior participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola terá de se orientar pela preocupação em encontrar soluções inovadoras, mas também diversificadas, para concretizar os objetivos de um plano de melhoria que seja reconhecido e interiorizado por todos.

De acordo com os resultados obtidos na última parte do questionário, não há outra solução para o problema que não passe pela criação de espaços dinâmicos de comunicação e participação de forma a potenciar um maior envolvimento das famílias na vida da escola e uma sólida relação de confiança entre a escola e a família.

2. Entrevista ao presidente da associação de pais

Segue-se a explicitação da temática plano de melhoria, com a apresentação das respetivas categorias e subcategorias (**Quadro 13**).

Quadro 13. Análise de conteúdo da entrevista ao presidente da associação de pais

Tema	Categoria	Subcategoria
A. Plano de melhoria	A.1. Relação escola – família	A.1.1. Comunicação
		A.1.2. Obstáculos/dificuldades
	A.2. Clarificação do tipo de participação	A.2.1. Modelo de participação defendido
		A.2.2. Consequências de um maior envolvimento
	A.3. Estratégias	A.3. Ações para melhorar a participação

Fonte: Produção própria

2.1. Relação escola-família (E-F)

Da análise de conteúdo da entrevista ao presidente da associação de pais (PAP) podemos concluir que, na categoria escola-família, e ao nível da comunicação, as unidades de sentido apontam para a existência de alguns problemas. A comunicação formal estabelece-se em reuniões calendarizadas. Para o PAP a escola não fornece informações claras e suficientes para o acompanhamento do percurso escolar dos alunos, ao longo do ano letivo. Existem alguns bloqueios ao nível dos canais de comunicação, porque da divulgação de regulamentos e comunicados entre a E-F não resulta um efetivo conhecimento sobre o funcionamento e o projeto educativo de escola. Também a falta de esclarecimento por parte da escola, relativamente ao seu funcionamento, pode resultar de dificuldades, ao nível da comunicação interna, existentes entre as lideranças de topo e as intermédias.

Ao analisar os bloqueios na relação E-F concluímos que as causas apontadas prendem-se sobretudo com a omissão da informação por parte do mensageiro (aluno), dificuldades de acesso à informação ou informações deturpadas; o afastamento das famílias da escola, à medida que a idade dos alunos aumenta; a falta de tempo para acompanhar os

filhos; o papel da mãe como encarregada de educação que continua a ser o mais relevante; a conciliação entre a vida familiar e profissional condiciona a participação na escola; as dificuldades em dialogar com a cultura escolar, devido à linguagem utilizada ser difícil de decodificar; dificuldades de comunicação verbal, inibindo as famílias de expressarem o que pensam, porque não entendem as mensagens transmitidas pelos professores, por serem pouco claras, complexas e técnicas, centradas preferencialmente numa informação sobre a realização escolar dos alunos, quase sempre negativa e problemática e de carácter eminentemente cognitiva; as famílias sentem-se responsabilizadas e culpabilizadas, pelo insucesso dos seus educandos, colocando em causa o seu papel como educadores; os horários laborais não se ajustam aos horários de atendimento dos DT; existe também desconhecimento sobre a legislação que rege a participação dos EE. Também podemos inferir da análise de conteúdo desta subcategoria que as mudanças sentidas nos últimos anos, ao nível da política educativa, da organização escolar, e das alterações anuais dos DT, são fatores determinantes para o défice de participação das famílias (Anexo 9 - Quadro 1).

2.2. Clarificação do tipo de participação

Foi intenção do nosso estudo recolher informação dos intervenientes na relação escola-família, sobre o tipo de colaboração considerada mais eficaz para uma educação em rede. Procuramos saber qual o modelo de participação que defende o PAP, utilizando a tipologia de Epstein: (Anexo 9 - Quadro 2).

O entrevistado valoriza o tipo de participação 1- parentalidade, sublinhando a necessidade de trocas de informação que ajudem as famílias a cumprirem as suas obrigações básicas.

Considera importante o tipo 2 - a comunicação da escola com as famílias sobre o regulamento interno, programas escolares e progresso dos alunos – entrega de fichas de avaliação e uso do telefone. A escola dá a conhecer aos pais os objetivos gerais do currículo, os resultados dos testes e a natureza das atividades curriculares. Reconhece, contudo, que a comunicação se estabelece dentro de um quadro formal e com algumas dificuldades na receção da mensagem. Desocultar as interações comunicacionais entre a escola e a família será uma necessidade cada vez mais premente para compreender a realidade escolar porque a relação entre a família-escola, passa pela identificação da comunicação entre estas duas instituições, usando todos os canais disponíveis, pelo uso de uma linguagem acessível e ainda pelo respeito mútuo, que visa a integração das famílias.

Quanto ao tipo 3 – voluntariado, na opinião do PAP a escola não apresenta às famílias estratégias de envolvimento dos pais na escola. Refere-se ao trabalho voluntário na escola e na sala de aula. Os pais podem auxiliar os professores, por exemplo, na preparação de visitas de estudo, organização de festas e apoio a alunos com dificuldades ou participar em atividades de apoio às famílias.

Quanto ao tipo 4 - a aprendizagem em casa, reconhece a importância do acompanhamento das famílias no percurso das aprendizagens dos educandos e assume as dificuldades que os pais sentem, especialmente, no ensino secundário. O apoio ao estudo, por parte dos pais, em colaboração com o trabalho realizado na sala de aula seria facilitado se os professores transmitissem pareceres sobre como poderão os pais ajudar os filhos em casa. No caso do ensino secundário, os pais devem encorajar e monitorizar o trabalho escolar dos filhos. Para que tal aconteça seria necessário que a escola e a família dialogassem sobre o trabalho escolar de forma continuada.

Relativamente ao tipo 5 - a tomada de decisões, a opinião do PAP segue a mesma linha de razões apresentadas pelos DT. A falta de preparação dos pais que integram os órgãos de decisão talvez se conseguisse ultrapassar, resolvendo-se os problemas de comunicação existentes na escola. Acresce, ainda, o facto de os EE participarem muito pouco na elaboração do PE e não colaborarem na elaboração do PAA. Considera-se que tem existido um certo alheamento do conselho pedagógico da escola em relação às necessidades de formação. A participação dos encarregados de educação constitui-se como uma participação passiva em que apenas revelam interesse e concordam com as decisões da escola, por isso estão longe de ter uma participação perfeita. Refere-se a necessidade de formação interna para os elementos que constituem os órgãos de gestão das escolas.

Finalmente, no que respeita ao tipo 6, colaboração e intercâmbio com a comunidade; não referem em nenhum momento, a participação da “comunidade”. Este tipo de colaboração prevê a criação de grupos de coordenação escola-família-comunidade e seria necessário estabelecer e valorizar uma boa comunicação e a articulação dos serviços prestados.

Na subcategoria sobre as consequências do envolvimento parental, podemos concluir que o PAP acredita nas potencialidades da relação E-F. Consideramos que seria necessário criar as condições efetivas na escola para o trabalho em equipa e para a reflexão conjunta, um objetivo possível de alcançar com uma alteração nos modos de comunicar. (Anexo 9 - Quadro 3)

2.3.Estratégias a implementar

A partir da análise de conteúdo da entrevista ao PAP (Anexo 9 - Quadro 4) retiramos algumas sugestões de ações, seguindo a tipologia de Epstein, que apresentamos num quadro síntese (**Quadro 14**). Não foram referidas pelo entrevistado propostas de ações relativamente ao tipo 6. A comparação de opiniões retiradas da análise dos questionários e da entrevista permite constatar que há necessidade de se estabelecer anualmente na escola, um plano de ação para pais. Importante salientar que as ações só farão sentido se integradas numa política de escola de abertura às famílias, não constituindo atividades pontuais, de forma desgarrada, sem articulação, contra-corrente, sem divulgação e com baixo índice de participação.

Quadro 14. Relação E-F - propostas de estratégias do PAP

Tipo	Propostas de ações a realizar
Tipo 1 – Parentalidade	<ul style="list-style-type: none">• Encontros entre pais – troca de experiências
Tipo 2 – Comunicação	<ul style="list-style-type: none">• Selecionar o DT com perfil adequado• Flexibilizar horários de atendimento dos EE• Reunir com representantes dos EE das turmas• Simplificar documentos da escola• Diversificar os canais de comunicação
Tipo 3 – Voluntariado	<ul style="list-style-type: none">• Planificar as atividades no âmbito dos projetos turma, com a participação dos pais
Tipo 4 – Aprendizagem em casa	<ul style="list-style-type: none">• Formação para pais – temáticas com interesse para as famílias• Conversas informais com DT
Tipo 5 – Tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none">• Formação básica para desempenho de cargos de gestão /plano de integração dos elementos que constituem os órgãos
Tipo 6 – Colaboração com a comunidade	<ul style="list-style-type: none">• (sem registos)

Fonte: Produção própria

3. Identificação do modelo de participação

A partir da análise dos dados recolhidos, relativamente às dificuldades encontradas e possíveis estratégias a implementar, concluímos que se pode desenhar um modelo de participação da escola/família/comunidade. Um conjunto de linhas orientadoras com o objetivo de promover uma cultura de melhoria e de colaboração entre os diferentes atores. No entanto, é preciso saber escolher o que for mais adequado, procurando alcançar uma maior compreensão da realidade de modo a poder contribuir para o seu desenvolvimento, através da elaboração de programas de intervenção.

Ao identificarem-se traços e características comuns às organizações escolares este referencial, ou modelo, pode constituir um instrumento relevante para aqueles que partilham e gerem as escolas. Foi construído como tentativa de simplificar e compreender o que de facto nos parece importante na relação escola/família/comunidade (**Quadro 15**).

Quadro 15. Modelo de participação – escola/família/comunidade

Tipo de Participação	MODELO DE PARTICIPAÇÃO	
	ESCOLA	FAMÍLIA
Tipo 1 – Parentalidade	<ul style="list-style-type: none">- Garantir um clima de diálogo com as famílias;- Definir o perfil do DT que facilite as relações interpessoais;- Proporcionar aos EE informação /formação;- Promover encontros entre pais – troca de experiências;- Sinalizar problemas dos alunos e colaborar na sua resolução;- Colaborar com os EE fornecendo orientações pedagógicas.	<ul style="list-style-type: none">- Cumprir os deveres básicos, provendo o bom ambiente familiar;- Acompanhar o dia-a-dia do educando;- Planear a organização do tempo/atividades;- Aplicar regras;- Valorizar o trabalho escolar;- Responder às necessidades da escola;- Solicitar ajuda na resolução de problemas.
Tipo 2 – Comunicação	<ul style="list-style-type: none">- Encorajar a confiança e a abertura;- Definir uma estratégia de comunicação organizacional (como se comunica, quem comunica a quem e o quê);- Ter capacidade de ouvir e dar <i>feedback</i>;- Conhecer os públicos organizacionais e adaptar a mensagem;- Comunicar com a finalidade de informar e transmitir conhecimento;- Apresentar mensagens de forma simples e em pequeno número;- Simplificar os documentos referenciais da escola;- Estabelecer horários mais flexíveis de atendimento e reuniões.- Valorizar o papel dos representantes	<ul style="list-style-type: none">- Estar disponível para comunicar com a escola;- Confiar na organização escolar;- Estabelecer elos de comunicação entre o educando e a escola;- Apresentar os seus pontos de vista;- Colaborar na elaboração e avaliação do PE.

	<p>dos EE das turmas como elos de ligação às famílias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o papel das famílias na construção do PE; - Diversificar os canais de comunicação. 	
Tipo 3 – Voluntariado	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher os contributos que os EE têm para dar; - Identificar ações que promovam uma maior adesão das famílias; - Planificar de atividades no âmbito dos projetos turma, com a participação dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar sugestões de propostas de atividades a realizar em conjunto; - Promover a ajuda entre as famílias; - Estar disponível para colaborar e participar nas atividades da escola.
Tipo 4 – Aprendizagem em casa	<ul style="list-style-type: none"> - Privilegiar a comunicação informal DT-EE no apoio ao acompanhamento dos alunos; - Promover o levantamento das temáticas com interesse para as famílias; - Promover atividades formativas para pais; - Diferenciar as respostas aos problemas das famílias; - Prevenir situações-problema; - Informar sobre o percurso formativo dos alunos; - Apresentar medidas para ultrapassar as dificuldades de aprendizagem; - Valorizar o papel dos EE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar informações diárias aos educandos sobre o trabalho escolar; - Acompanhar o percurso escolar e os momentos de avaliação; - Validar os resultados escolares na escola; - Colaborar na apresentação de medidas para ultrapassar dificuldades; - Aplicar e monitorizar as regras.
Tipo 5 – Tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a formação básica para desempenho de cargos de gestão; - Construir um plano de integração dos elementos que constituem os órgãos da escola; - Incentivar a participação da associação de pais na vida da escola; - Criar um clima de diálogo e cooperação com os representantes dos EE nos órgãos da escola; - Disponibilizar recursos para o funcionamento da associação de pais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar disponível para participar nos órgãos da escola; - Estabelecer boas relações interpessoais com a comunidade educativa; - Conhecer a organização e monitorizar o seu funcionamento; - Ter uma atitude crítica, pró-ativa e responsável.
Tipo 6 – Colaboração com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver a comunidade na construção do PE; - Criar projetos escolares com intervenção da comunidade local; - Desenvolver uma estratégia de <i>marketing</i> da escola; - Encorajar a utilização das estruturas físicas da escola pela comunidade; - Desenvolver parcerias com a comunidade (autarquias, escolas do ensino superior, instituições de serviço social, empresas, etc.); - Coordenar a escola com a rede social; - Promover atividades interescolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar na construção do PE; - Colaborar na realização de atividades; - Sinalizar referências na comunidade; - Potenciar as atividades profissionais das famílias.

Fonte: Produção própria

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Na fase final do nosso trabalho importa destacar as conclusões a que chegámos e refletir sobre o processo de construção do conhecimento tecendo, também, algumas considerações que podem servir de base para novas investigações.

Procurámos apontar os principais quadros teóricos, obstáculos e relevância da colaboração escola-família. A teoria da sobreposição das esferas de influência de Epstein (Sanders & Epstein, 1998), caracterizada por tomar em consideração perspetivas múltiplas, com contributos significativos para a compreensão da problemática da colaboração entre a escola, a família e a comunidade, foi uma ferramenta conceptual de grande utilidade para o nosso estudo. Para a autora, a cada ator cabem funções, responsabilidades e direitos específicos e, perante a multiplicidade de atores, definem-se projetos adequados à diversidade dos problemas e necessidades das pessoas e instituições envolvidas. A Tipologia de Epstein (1997) apresenta-se como fundamental para diagnosticar, no nosso estudo de caso, atividades já desenvolvidas ou em desenvolvimento, os obstáculos existentes, os recursos disponíveis e as necessidades mais prementes.

Concluimos que existe um desfasamento entre o avanço da investigação no domínio da colaboração escola-família-comunidade, a produção de legislação e a situação existente nas escolas. A multiplicação dos estudos que testemunham os resultados positivos desta parceria educativa não é acompanhada por um aumento significativo da participação das famílias nas escolas, nem da melhoria das práticas das organizações escolares.

Vários são os obstáculos apresentados como responsáveis pela fraca participação e envolvimento das famílias e que foram confirmados pelo nosso estudo: *i)* a cultura escolar vigente não facilita a interação com a família; *ii)* os professores privilegiam o contacto com EE para resolução de problemas de comportamento e aproveitamento; *iii)* as famílias associam a ida à escola para resolver problemas; *iv)* os pais gostariam de apoiar os filhos, não o fazendo por não se sentirem competentes; *v)* o aumento da idade e do nível de escolaridade dos alunos diminui a participação das famílias; *vi)* o perfil do DT não é valorizado pela organização, ocupando este ator um papel charneira na concretização da colaboração com a família; *vii)* a desvalorização das competências de comunicação e de relacionamento interpessoal dos professores assentes no respeito pela diversidade de características individuais e culturais dos alunos e EE; *viii)* a inexistência de programa de intervenção das famílias na escola; *ix)* a comunicação presencial, em reuniões com DT, não propicia o envolvimento dos EE; *x)* a falta de tempo e de formação dos DT faz com que desempenhe o cargo de forma rotineira, dentro dos limites que a legislação determina,

provocando uma relação, entre a E-F, pouco eficaz; *xi*) a escola desvaloriza o papel dos EE representantes das turmas; *xii*) o carácter negativo e de acusação, com que frequentemente se caracterizam os contactos entre os professores e as famílias, faz com que os alunos omitam a chamada da escola e afastem as famílias; *xiii*) as organizações escolares atuam através de rotinas e procedimentos que possibilitam a atividade regular, tornando difícil a resposta às exigências de mudança; *xiv*) as escolas apresentam objetivos educacionais difusos, sujeitos a diferentes interpretações; *xv*) a linguagem utilizada pelos professores é pouco perceptível e conduz a uma maior autonomia profissional na tomada de decisões nos órgãos; *xvi*) as responsabilidades para a concretização dos objetivos educacionais não são clarificadas nem partilhadas por todos os intervenientes; *xvii*) a experiência profissional do DT nem sempre é condição essencial para uma boa preparação para o exercício do cargo.

Refletem-se, a vários níveis, as dificuldades enumeradas, que são constrangimentos que estarão, certamente, em estreita relação com uma filosofia que teima numa certa resistência à mudança ou mesmo numa atitude de indiferença perante as exigências e as mudanças operadas no sistema educativo. Será muito redutor que as famílias entendam a sua participação na vida da escola, apenas marcando presença nos órgãos de direção, descurando uma componente essencial desta participação que é o seu envolvimento no processo educativo e no apoio aos professores. Do mesmo modo, os professores que se habituaram a olhar os pais e a comunidade envolvente com alguma desconfiança, devem perspetivar a sua participação como um importante contributo para a ação educativa e não como intromissão com interesses divergentes dos seus.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os professores encaram a relação E-F como uma oportunidade de melhorar a escola já que, de uma forma muito consistente, referiram os ganhos da participação pela via da: *i*) alteração dos modos de trabalhar com os pais na escola; *ii*) adoção de uma atitude de trabalho colaborativo e de partilha; *iii*) reflexão sobre as práticas e incentivo à formação como contributo para a melhoria dos desempenhos; *iv*) alteração no modo de funcionamento das estruturas intermédias da escola; *v*) definição concertada de estratégias de atuação entre a E-F.

Os resultados obtidos evidenciaram uma preocupação transversal, no que respeita à falta de eficácia ao nível da relação E-F, muito havendo a fazer para se conseguir estabelecer uma verdadeira parceria educativa.

Como referimos, a nossa motivação para a realização deste trabalho residia no estudo de um problema concreto e na procura de respostas que pudessem ter impacto na mudança das práticas quotidianas, comungando da ideia de que a única missão legítima da investigação reside no desenvolvimento de teorias da prática educativa que estejam

arreigadas na ação concreta dos atores da educação e cujo objetivo é colocar e resolver os problemas decorrentes dessa ação (Sacristán, 1991).

Foi possível traçar um modelo de participação assente num trabalho em rede, conseguido através da melhoria de processos organizacionais, devidamente coordenado, sustentado por soluções concretas definidas pela escola, em função dos contextos relacionais em que assenta o seu funcionamento. Contudo, face às dificuldades encontradas, destaca-se a necessidade de:

- Colocar a escola como ator central na comunidade em que se insere, como agente de estímulo de novos itinerários de trabalho para uma plataforma comum e como um entreposto de trocas comunitárias;
- Promover a coordenação vertical e horizontal na rede educativa;
- Responsabilizar a administração escolar pelo processo que implica uma estratégia de comunicação para que não haja desvios do que se considera essencial;
- Definir os objetivos, as metas e planos de ação de forma a torná-los mais compreensíveis pela comunidade escolar, criando mecanismos de construção de significância;
- Estabelecer estratégias e modos de ação em conjunto, definindo-se o que cada um pode dar;
- Planificar ações com sentido e integradas numa política de escola de abertura às famílias;
- Incorporar no leque de colaboradores outro tipo de agentes (exemplo: investigadores, assistentes sociais, animadores culturais), em função das características da escola e do contexto;
- Criar condições efetivas na escola para o trabalho em equipa, sentido de grupo, utilizando práticas de trabalho colaborativo dotadas de uma orientação reflexiva, propiciadora da autoformação e da formação interpares;
- Desenvolver com as famílias uma pedagogia ativa de participação e responsabilidade social;
- Desenvolver uma política de regulação, em que as regras elaboradas em conjunto promovam alterações ao nível dos comportamentos, atitudes e valores;
- Responsabilizar sistematicamente os intervenientes na concretização das metas e objetivos, com base no comprometimento;
- Inovar nos meios de comunicação entre a E-F, especialmente diversificando as razões e oportunidades de comunicação de forma a não fazer depender dos factos negativos;

- Promover atendimento individualizado aos pais e encarregados de educação, demonstrando-lhes que são bem-vindos;
- Estabelecer em cada turma o modo de envolver os pais nas aprendizagens;
- Recuperar os rituais escolares como forma de socializar e estruturar laços de identidade e, também, como meio de partilhar responsabilidades e objetivos;
- Definir o perfil para o desempenho do cargo de DT, dignificando o seu papel;
- Reforçar o papel das lideranças intermédias, capazes de compreender e interpretar contextos e estabelecer prioridades, com capacidade para se aproximar dos parceiros e com capacidade de operacionalizar;
- Rever os planos de trabalho do diretor de turma, as formas de comunicação, os modos de organização pedagógica e estrutural, numa perspetiva de liderança efetiva;
- Responder às necessidades de formação diagnosticadas pela organização, criando grupos de formação na escola, focalizados na realidade, com equipas de aprendentes, onde o saber circula continuamente;
- Desenvolver mecanismos de apoio e acompanhamento dos que se iniciam no exercício do cargo de diretor de turma propiciando, simultaneamente, práticas de trabalho colaborativo dotadas de uma orientação reflexiva, propiciadora da autoformação e da formação interpares;
- Apostar numa formação adequada para o exercício do cargo de DT nos domínios da liderança, competências e estratégias para facilitar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, prevenção e resolução de conflitos, projeto de turma e articulação escola/família/comunidade;
- Adotar procedimentos que induzam à reflexão sobre as práticas da escola e da família;
- Transformar os momentos de avaliação dos programas de intervenção, em momentos de formação e de auto-regulação do trabalho dos professores e das famílias.

Concluimos que a liderança da escola tem um papel crucial, pelo seu poder de iniciativa e persuasão, assumindo-se esta como o elemento estruturalmente mais forte da relação, tendo maior facilidade em ser ela a romper com a inércia e assumir uma atitude pró-ativa na relação E-F. A liderança deve ser capaz de estabelecer uma visão clara da escola, valorizar e utilizar tarefas de forma pertinente, encontrar formas que facilitem o consenso, sem impedimento do espírito crítico.

Quanto ao DT, pode ter uma influência decisiva no sucesso educativo, sendo a sua atividade limitada por três fatores principais:

1. A capacidade de lidar com a carga burocrática e administrativa associada, que reduz a disponibilidade para a mediação de relacionamentos;
2. O nível de formação específica e conhecimento sobre os contornos legais e apoios existentes para a formação;
3. O perfil pessoal e a motivação do diretor de turma.

Este cargo evidencia potencialidades consideráveis para a concretização do trabalho em rede, deve assumir um papel relevante na articulação entre a E-F, os objetivos da sua intervenção, os procedimentos e as estratégias que adotam, mais do que decorrerem apenas de atos isolados, deveriam inscrever-se numa política educativa da escola.

Seria conveniente que cada escola, considerando a especificidade dos alunos e dos seus contextos familiares, construísse uma política de colaboração escola-família, incluindo-a no seu projeto educativo. Porque o envolvimento dos pais na educação é fator de múltiplos e diversos benefícios: *“Com o envolvimento dos pais podemos ajudar as crianças; com o envolvimento dos pais podemos ajudar os pais; com o envolvimento dos pais podemos ajudar as escolas; com o envolvimento dos pais podemos esperar melhorias na sociedade democrática”* (DAVIES, D., et al, 1989: 38-39).

Pelo exposto, julgamos que só a criação de um novo paradigma, em que o sucesso escolar seja encarado como resultado de uma relação produtiva de aprendizagem entre a escola, a família e os próprios alunos, numa forma triangular equilibrada, permitirá atingir os objetivos pretendidos, com base numa relação de cumplicidade geral assumindo cada uma das partes as responsabilidades educativas que lhe competem, participando de modo colaborativo, potencializando as suas experiências, perspetivas e singularidades. Passa-se de uma situação de acusação recíproca a uma situação de responsabilização e de ação de todos os intervenientes. Segundo Lopes (2002), as organizações conseguem que as pessoas se juntem e discutam abertamente o trabalho que estão a realizar, partilhando as experiências, levando a um pensamento conjunto e a um trabalho efetivo.

A participação deve ser encarada como um processo quotidiano, parte integrante da democracia da organização escolar. Neste sentido, o novo modelo de gestão não tem favorecido o trabalho em rede e não tem sido capaz de chamar até si as famílias, criando oportunidades diversificadas de aproximação e mostrando-lhes ter um interesse verdadeiro em estabelecer uma relação de colaboração.

Ficámos conscientes de que só obteremos estes benefícios se a escola e a família proporcionarem uma educação em rede, estabelecendo como desafio o sucesso educativo para todos, com a colaboração de todos. Definindo uma política face às famílias que tenha em conta o *porquê*, o *quê* e o *como* de tal política. Criando-se programas diversificados de

intervenção, participação e envolvimento que possam estar ao alcance das famílias, qualquer que seja o seu nível sócio-cultural, a fim de que todos possam usufruir dos benefícios da participação. Estabelecendo-se uma relação de confiança em que a escola serve de motor e toma a iniciativa, criando os tais espaços educativos de participação.

A utilidade e aplicabilidade do estudo estão na possibilidade de construção de um programa de intervenção das famílias e de um plano de formação para professores e EE, adequados às necessidades. Supomos estarem traçados alguns contributos para a delineação de um quadro formativo interno, que poderia possibilitar o desenvolvimento de um trabalho mais consistente, colocado ao serviço da melhoria da qualidade da participação das famílias e enquadrando as estruturas organizacionais da escola, às novas realidades e ao despertar de dinâmicas conducentes à inovação nos contextos escolares.

Tendo em vista clarificar o trabalho realizado no âmbito da relação escola-família, assim como a pertinência do desenvolvimento de um trabalho em rede, sugere-se a realização de estudos com amostras mais alargadas, podendo ser utilizados os contributos deste trabalho para construir um inquérito por meio de questionário. Este poderia ser utilizado em conjunto com o recurso a outros instrumentos de recolha de dados, que permitissem cruzar a informação proveniente de diversas fontes, nomeadamente dos órgãos de gestão, conselhos de diretores de turma, psicólogos e associações de pais, de âmbito concelhio.

O trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto, dadas as constatações que foram sendo apuradas, daí considerarmos que haveria algum interesse em realizar estudos que permitissem aprofundar:

- As possíveis ações conducentes a um efetivo trabalho em rede E-F;
- As repercussões da parceria educativa E-F, no sucesso escolar dos alunos;
- A relação dos alunos que são encarregados de educação com a escola: novos parceiros e novas abordagens.

Em conclusão, esperamos que este estudo ecoe de forma positiva e que possa servir como contribuição para reflexão da temática em causa.

REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas

- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves C. (2003). *Auto - Avaliação de Escolas – pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Amiguiño, A., Afonso, C., Brandão, C. (1998). *Dinâmicas de Integração, Organização e Funcionamento numa Escola Básica Integrada - Estudo de Caso. A Evolução do sistema Educativo e o Prodep*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Revista Inovação*, 6(2), 131-155. Lisboa: Ministério da Educação.
- Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar - A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Albuquerque, S. (2007). Dissertação de mestrado – *A avaliação do desempenho do professor no contexto da auto-avaliação de escolas e do novo Estatuto da carreira Docente*. Porto: Universidade Portucalense.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, gestão e projecto educativo de escolas*. (2ª ed). Lisboa: Edições Asa.
- Alves-Pinto, C. (2001): *Sociologia e Identidade Docentes*. In Teixeira, M., (org.), et al (ed.), *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Braga: Edições ISET, 19-80.
- Arnal, J., Rincón, D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 30-37
- Becher, R. M. (1984). *Parent Involvement: A review of research and principles of successful practice*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Urbana, IL.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Colecção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Bernoux, P. (1995). *Sociologia das organizações*. Coleção Diagonal. Porto: Editora RES.
- Bilhim, J. (2008) - *Teoria Organizacional: Estruturas e pessoas* (6.ª ed.). Lisboa: ISCSP.
- Black, S. (2008). The keys to board excellence. *American School Board Journal*, 195(2), 34-35.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em acção*. Porto: Editora.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas Potencialidades e limites das estratégias de desenvolvimento de mudança* (1ª ed.) Lisboa: Edições Asa.
- Cabaça, M. (1999). *Cooperação e conflito na relação escola-família. Perspectivas de pais e professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Edição Organizações.
- Cardoso, A. (2004). *Os encarregados de educação e as suas percepções de participação na vida escolar - Assembleias de Escola e Conselhos Pedagógicos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castro, E. (1995). *O Director de Turma nas Escolas Portuguesas: O Desafio de uma Multiplicidade de Papéis*. Porto: Porto Editora.
- Comer, J. (1984). Home-School Relationships as They Affect the Academic Success of Children. *Education and Urban Society* 16, 323-337.
- Davies, D., & al. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias. A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diez, J. (1994). *Famílias-Escola: uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família - A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Epstein, J., & Connors, L. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5 (Janeiro), 17-22..
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1997). *School and family partnerships in middle grades and high schools*. In J. L. Epstein & L. Coates & K. C. Salinas & M. G. Sanders & B. S. Simon (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 177 - 190). Thousand Oaks, California: Sage.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organization*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall Disponível em: <http://quod.umich.edu/g/genpub/>
- Flick, Uwe, Ernst von Kardorff, e Ines Steinke (Eds.). (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Fontana, A. e Frey, J. (1994). "Interviewing. The art of science". In: Norman Denzin e Yvonna Lincoln (Ed). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 361-376.
- Formosinho, J. (1992). Do serviço do estado à comunidade educativa: Uma nova concepção para a escola Portuguesa. In *ISET (ed) Administração Escolar*, I Módulo, caderno nº1, (pp. 25-45). Porto: ISET.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friend, M. e Cook, L. (1990) *Collaboration as a predictor for success in school reform*. Journal of Educational and Psychological Consultation, vol.1, n.1.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Henderson, A. (1987). *The Evidence Continues to Grow: Parent Involvement Improves Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. e Berla, N. – Eds. (1994). *A New Generation of Evidence: The Family Is Critical To Student Achievement*. National Committee for Citizens in Education.
- Huberman, A. M. e Milles, M. B. (org.) (2002). *The qualitative Researcher's companion*. London: Sage Publications.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra*. Lisboa: Escher.
- Krasnow, J. (1990). *Building Parent-Teacher Partnerships: Prospects from the Perspective of the Schools Reaching Out Project*. Boston: Institute for Responsive Education.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Baga: Universidade do Minho.
- Lima, L. e Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. In: Lima, J. (Org.). *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, A. e Fernandes, A. (2002). *Delimitação do conceito de aprendizagem organizacional: sua relação com a aprendizagem individual*. Lisboa, INDEG/ISCTE: Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão.
- Marques, R. (1988). *Parceria Escola-Família*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997). *A escola e os pais - como colaborar?* 5.^a Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições Asa
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J. A. Lima e J.A.Pacheco (Eds.) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.41-84). Porto: Porto Editora.
- Musgrave, P. W. (1979). *Sociologia da Educação*. 3.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Nogueira, M. (2005). *A relação família/escola na contemporaneidade: fenómeno social/interrogações sociológicas*. *Análise social*, Vol.XL (176), (pp.563-578). Minas Gerais: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Nóvoa, António (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Don Quixote, 28-34.
- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Planos de melhoria da escola: Uma introdução*. Porto: Universidades Lusíada.
- Oliveira, B., (1996). *Educação dos Adultos-Pais - Estilos educativos parentais*. Educação de Adultos em Portugal. In *Actas, Situações e Perspectivas*, 307-320.
- Peres, A. (2002). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições, Lda/Jornal A Página.
- Perrenoud, P. (2001). *Entre a Família e a Escola, a criança mensageira e a mensagem*. In Montandon, C. & Perrenoud, Ph. *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editores.
- Pinto, M. (2006). *A relação escola-família: estudo num agrupamento vertical de escolas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reezig, G. (Ed.). 2001. *A Framework for effective school improvement. Final report of the Effective School Improvement project*. Groningen: Gion, Institute for Educational Research, University of Groningen, NL.
- Roldão, M. C. (1995). O director de turma e a gestão curricular. In: *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – IIE.
- Rothman, R. (2009). Improving student learning requires district learning. *Phi Delta Kappan*, 91 (1), 44-50.
- Sá, Virgínio (1997). Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: O caso do Director de Turma. In: *Colecção Ciências da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação, IIE.
- Sacristán, J. (1991). Consciência e Acção Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: *Colecção Ciências da Educação*. (pp.61-90). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (2000). *A participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola: um estudo de avaliação*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sarmento, M. J. (1994). *A vez e a voz dos professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto-Editora.
- Sarmento, M. J., & Formosinho, J. (1999). A dimensão Sócio-Organizacional da Escola-Comunidade Educativa. In Formosinho, J., et all (ed.), *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica*. (pp. 73-85). Braga: Livraria Minho.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Asa.

- Schorr, L. B. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Anchor Books.
- Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In Lima, J. (Org.). *Pais e professores: Um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Biblioteca das Ciências do Homem - Ciências da Educação. Porto: Edições Afrontamento.
- Teixeira, M. (1995): *O Professor e a Escola - Perspectivas organizacionais*. Lisboa, Mc Graw-Hill.
- Walberg, H. I., Bole, R. J. & Waxman, H. C. (1980). School based socialization and reading achievement in the inner city. *Psychology in the Schools*, 17, 509-514.
- Weber, R. Ph. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed). California: SAGE.
- Wisconsin Department of Public Instruction. (2000). *Characteristics of successful schools*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction. Available from: <http://www.dpi.state.wi.us/>
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vieira, R. (1996). *Professores e pais: diálogo de surdos e relações de poder na comunicação*. Lisboa: Educação Sociedade & Culturas.
- Zenhas, A. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Referências legislativas

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio
Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro
Decreto-Lei n.º 679/76, de 23 de outubro
Lei n.º 7/77, de 1 de fevereiro
Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro
Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro
Despacho Normativo n.º 122/79, de 1 de junho
Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro
Portaria n.º 970/80, de 12 de novembro
Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro
Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho
Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
Lei n.º 31/87, de 9 de julho
Decreto-Lei n.º 357/88, de 13 de outubro
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro
Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro
Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/04,
Decreto-Lei n.º 105/97, de 29/04 e 1/98, de 2/1
Lei n.º 53/90, de 4 de setembro
Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro
Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio
Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio
Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho
Decreto-Lei n.º 301/93, de 31 de agosto
Despacho 239/ME/93
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio
Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de março
Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março
Lei n.º 24/99, de 22 de abril
Lei n.º 159/99, de 14 de setembro
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto
Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de outubro
Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro
Dec.-Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro
Lei n.º 10/2004, de 22 de março
Decreto Regulamentar n.º 19/2004, de 14 de maio
Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro
Despacho n.º 50/2005, de 9 de novembro
Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março
Lei n.º 29/ 2006, de 4 de junho
Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro
Lei nº 3/2008, de 18 de janeiro
Decreto- Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro

ANEXOS

Índice de anexos

Anexo 1. Questionário aos diretores de turma

Anexo 2. Questionário - A organização por tema, categoria, subcategoria e indicadores

- **Quadro 1.** Diagnóstico da relação diretor de turma - encarregado de educação
- **Quadro 2.** Estratégias para melhorar a participação dos EE na vida da escola
- **Quadro 3.** Análise de conteúdo das questões abertas

Anexo 3. Entrevista ao presidente da associação de pais

Anexo 4. Análise Swot

Anexo 5. Os resultados da análise Swot

Anexo 6. Gráficos de participação dos EE – 2010/2011

Anexo 7. Plano de melhoria- recolha de contributos (1ª proposta)

Anexo 8. Tratamento de dados do questionário aos EE

- **Quadro 1.** Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação à idade
- **Quadro 2.** Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação ao sexo
- **Quadro 3.** Distribuição do número e percentagem de respondentes por categoria profissional
- **Quadro 4.** Distribuição do número e percentagem de respondentes atendendo à experiência profissional
- **Quadro 5.** Distribuição do número de respondentes atendendo à experiência profissional no cargo de DT
- **Quadro 6.** Distribuição do número e percentagem de respondentes atendendo à formação para o cargo de DT
- **Quadro 7.** Distribuição do número e percentagem de respondentes atendendo à preparação para o cargo de DT
- **Quadro 8.** Distribuição do número e percentagem de respondentes com necessidade de formação no âmbito do cargo de DT
- **Quadro 9.** Distribuição das preferências dos DT por áreas de formação
- **Quadro 10.** Distribuição do número e percentagem de respondentes por vertentes de atuação consideradas mais problemáticas
- **Quadro 11.** Distribuição do número e percentagem de respondentes atendendo à iniciativa dos contactos com os EE em 2010/2011
- **Quadro 12.** Distribuição do número e percentagem de respondentes conforme os principais motivos dos contactos com os EE
- **Quadro 13.** Distribuição do número e percentagem de respondentes segundo as estratégias utilizadas pelo DT nas reuniões com EE
- **Quadro 14.** A relação DT-EE - Objetivos
- **Quadro 15.** A relação DT-EE - Relação eficaz
- **Quadro 16.** A relação DT-EE - Dificuldades

- **Quadro 17.** A relação DT-EE - Estratégias
- **Quadro 18.** Participação dos EE na escola - facilitadora e colaborativa
- **Quadro 19.** Comunicação E-F – Informação
- **Quadro 20.** Comunicação E-F - Dificuldades
- **Quadro 21.** Comunicação E-F - Resolução de problemas
- **Quadro 22.** Plano de melhoria - Motivação do DT
- **Quadro 23.** Plano de melhoria - Abertura da escola à comunidade
- **Quadro 24.** Plano de melhoria - Classificação do tipo de participação
- **Quadro 25.** Estratégias utilizadas para promover aproximação dos EE que raramente contactam a escola
- **Quadro 26.** Estratégias utilizadas com os alunos (com 18 ou mais anos) EE para gerir problemas de aproveitamento, comportamento e assiduidade
- **Quadro 27.** Tipo de participação dos EE desejada pelos DT
- **Quadro 28.** Sugestões dos DT para melhorar a participação dos EE

Anexo 9. Análise de conteúdo da entrevista ao presidente da associação de pais.

- **Quadro 1.** Relação escola - família
- **Quadro 2.** Modelo de participação defendido
- **Quadro 3.** Consequências de um maior envolvimento dos EE
- **Quadro 4.** Estratégias a implementar

Anexo 10. Avaliação /reflexões finais

PLANO DE MELHORIA PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E E.E. NA VIDA DA ESCOLA

QUESTIONÁRIO AOS DIRECTORES DE TURMA

Caro(a) colega,

O presente questionário destina-se a identificar as dificuldades do Director de Turma na relação Escola – Família e o tipo de participação que desejam dos Pais e Encarregados de Educação.

Consideramos o Director de Turma, pela natureza do cargo que desempenha, uma pessoa especialmente vocacionada para lidar com diferentes intervenientes do processo educativo. Assim, a participação do Director de Turma é fundamental na reconstrução das linhas orientadoras do Projecto Educativo da Escola e na definição de estratégias para a construção de um plano de acção de participação dos Pais e E.E. na vida da escola.

Este questionário destina-se exclusivamente aos fins identificados e é confidencial.

Na medida em que o sucesso deste estudo depende da sua colaboração e empenho, responda com objectividade a todas as questões.

I – CARACTERIZAÇÃO DO(A) DIRECTOR(A) DE TURMA

Por favor assinale a sua resposta com X ou preencha os dados solicitados.

Por favor assinale com X a sua resposta:

1. Idade: <29 anos ☐ 30 a 39 anos ☐ 40 a 49 anos ☐ mais de 49 anos ☐

2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Categoria Profissional

QE ☐ QZP ☐ Contratado ☐

4. Experiência profissional

Menos de 1 Ano ☐ De 1 a 3 Anos ☐ De 4 a 7 Anos ☐ De 8 a 15 Anos ☐

De 16 a 25 Anos ☐ De 26 a 35 Anos ☐ Mais de 35 Anos ☐

5. Experiência profissional no cargo de Director(a) de Turma:

(Considere todos os anos em que foi Director(a) de Turma, incluindo este ano lectivo.)

Ensino Básico: até 5 anos ☐ [5 a 10[☐ + de 10 ☐

Ensino Secundário: 1 ano ☐ [2 a 5[☐ [5 a 10[☐ + de 10 ☐

II – FORMAÇÃO NA ÁREA DA DIRECÇÃO DE TURMA

Por favor assinale a sua resposta com X ou preencha os dados solicitados ou ordene as suas preferências (questão C.2).

A. FORMAÇÃO ESPECIALIZADA PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRECTOR (A) DE TURMA

(Considere toda a formação que já recebeu na área da Direcção de Turma.)

1 – Frequentou algum tipo de formação especializada para o cargo de Director(a) de Turma? Sim ☐ Não ☐

(Se assinalou Não, passe para o grupo B.)

2 – Em que áreas fez formação para Director(a) de Turma?

Acções de formação frequentadas	
Tema	Duração

B. O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRECTOR (A) DE TURMA

1-Sente-se bem preparado para exercer o cargo de Director de Turma? Sim ☐ Não ☐

2 – Quais a(s) vertente(s) da sua actuação enquanto Director(a) de Turma que considera mais problemática(s)?

(Assinale apenas duas vertentes)

- Articulação D.T. / Estruturas.....☐
Articulação D.T. / Professores do Conselho de Turma.....☐
Relação D.T. / Alunos.....☐
Relação D.T. / Encarregados de Educação☐
Relação D.T. / Encarregados de Educação(aluno maior de 18 anos)☐
Relação D.T. / Comunidade educativa.....☐
Outra(s)☐ Qual/Quais?

3. Avaliação dos contactos com os E. Educação em 2010/2011.

3.1. A maioria dos contactos foram da iniciativa do: D.T. ☐ E.E. ☐

3.2.Os principais motivos dos contactos: (Assinale apenas os 3 motivos principais)

- Recolha de informação.....☐
- Aproveitamento.....☐
- Comportamento.....☐
- Assiduidade☐
- Situações problemáticas☐
- Outro (s). ☐ Qual/Quais?

4. Reuniões com Encarregados de Educação. (Assinale apenas as 2 que considera mais importantes)

Estratégias que utilizo com os E. Educação nas reuniões:

- Dar a conhecer aos E.E. a ordem de trabalhos.....☐
- Organizar a disposição da sala☐
- Colocar questões para serem discutidas.....☐
- Informar os E.E. sobre as situações problemáticas da turma.....☐

C. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRECTOR (A) DE TURMA

1 – Gostaria de receber (mais) formação para exercer o cargo de Director(a) de Turma?

Sim ☐ Não ☐

2 – Em que áreas gostaria de receber (mais) formação? Ordene as áreas indicadas de acordo com as suas preferências, colocando o número 1 frente à área que mais lhe interessa, 2 na seguinte e assim sucessivamente.

Área de formação	Ordenação
Planificação e avaliação da actividade de Director de Turma	
Utilização do Moodle no apoio à função de Director de Turma	
Articulação escola/família/comunidade	
Programas de educação de pais	
Construção do Projecto Turma	
Competências e estratégias para facilitar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos	
Prevenção e resolução de conflitos	
Educação intercultural	
Técnicas de expressão e comunicação	
Estratégias de liderança	
Exercício da reflexividade e promoção da mudança	
Outra(s) – Qual/Quais?	

III – PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DA SUA DIRECÇÃO DE TURMA

Usando uma escala de cinco níveis, **em que** 1 representa a discordância plena e 5 a concordância plena, indique a sua opinião sobre essas afirmações, colocando uma cruz (X) no quadrado que corresponde à sua posição, de acordo com a seguinte chave:

1	2	3	4	5
Discordo plenamente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo plenamente

Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Escola

1 2 3 4 5

- 1.Considero que tenho uma boa relação com os Encarregados de Educação (E.E.)..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2. A participação dos E.E. na Escola facilita a resolução de problemas de indisciplina..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 3.Recorro à colaboração dos E.E. para a implementação das estratégias com o objectivo de ultrapassar as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 4.Informo os E.E. das diferentes modalidades de apoio e do seu modo de funcionamento..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5. Os E.E. valorizam as modalidades de apoio existentes na escola e acompanham os resultados obtidos..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 6.Quando surge um problema de indisciplina considerado grave, este, em geral, é resolvido com o envolvimento do E.E. e com a máxima brevidade..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 7.Quando o E.E., por sua livre iniciativa, contacta o(a) D.T. consegue obter informações relevantes das diferentes disciplinas, valorizando a ida à escola..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 8.Envolver os E.E. como parceiros na dinamização de actividades e projectos da turma..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 9.O representante dos E.E. da turma é informado ao longo do ano pelo(a) D.T. do projecto de turma e das orientações emanadas dos órgãos de gestão da escola..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10. Como D.T. valorizo a divulgação, ao longo do ano, do PEE e RI junto dos E.E..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11. Considero que a relação que a escola estabelece actualmente com os E.E. é a adequada..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12. No início do ano, quando os E.E. não comparecem na 1ª reunião, utilizo outras estratégias para conhecer os mesmos, antes de terminar o 1º Período..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 13.O horário de atendimento é um obstáculo à participação dos E.E. na escola..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 14.Os E.E. manifestam vontade em colaborar mais com a escola..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 15.O (a) D.T. não dispõe de tempo para desenvolver uma articulação das actividades com os E.E..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 16.Solicito a colaboração do representante dos E.E. da turma como intermediário dos E.E..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. Existe um clima que propicia a troca de contactos pessoais entre o(a) D.T. e os E.E..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. O facto de alguns alunos serem E.E. dificulta a eficácia do meu trabalho..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. Considero que, para dar resposta aos problemas dos alunos, é necessário abrir a escola à comunidade..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20. É difícil dialogar com os E.E..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. Considero importante que a escola defina claramente o tipo de participação que deseja dos E.E. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

22. O maior envolvimento das famílias na vida escolar dos educandos é possível com a existência de um trabalho em rede: Escola – Família - Comunidade..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23. O trabalho em rede exige uma cultura de escola mais aberta à comunidade ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. O Plano de Melhoria é importante para a mudança na relação Escola – Família..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. Estou satisfeito(a) com os resultados do meu trabalho no cargo de D.T. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

IV – PLANO DE MELHORIA

Envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola:

1. Indique algumas estratégias específicas que utiliza e que possibilitam uma aproximação dos E.E. que raramente ou nunca contactam com a escola.

2. Indique estratégias que utiliza com E.E. (**alunos**) para gerir os problemas de aproveitamento, comportamento e assiduidade.

3. Que tipo de envolvimento deviam ter os E. Educação na Escola?

4. Sugestões para melhorar a participação dos E.E. na Escola:

Agradecemos a sua colaboração.

Questionário - A organização por tema , categoria, subcategorias e indicadores

Quadro 1. TEMA - Diagnóstico da relação diretor de turma - encarregado de educação

Categoria	Subcategoria	Item	Indicadores
A Relação DT-EE	Relação Eficaz	1.	Considero que tenho uma boa relação com os Encarregados de Educação (EE).
		17	Existe um clima que propicia a troca de contactos pessoais entre o(a) DT e os EE.
	Objetivos	3.	Recorro à colaboração dos EE para a implementação das estratégias com o objetivo de ultrapassar as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos.
		8	Envolver os EE como parceiros na dinamização de atividades e projetos da turma.
		9	O representante dos EE da turma é informado ao longo do ano pelo(a) DT do projeto de turma e das orientações emanadas dos órgãos de gestão da escola.
	Dificuldades	15	O (a) DT não dispõe de tempo para desenvolver uma articulação das atividades com os EE.
		18	O facto de alguns alunos serem EE dificulta a eficácia do meu trabalho.
	Estratégias	12	No início do ano, quando os EE não comparecem na 1ª reunião, utilizo outras estratégias para conhecer os mesmos, antes de terminar o 1º período.
		16	Solicito a colaboração do representante dos E.E. da turma como intermediário dos EE.
B. Participação dos EE na escola	Facilitadora e	2	A participação dos EE na Escola facilita a resolução de problemas de indisciplina.
	Colaborativa	5	Os EE valorizam as modalidades de apoio existentes na escola e acompanham os resultados obtidos.
		14	Os EE. manifestam vontade em colaborar mais com a escola.
C. Comunicação E-F	Informação	4	Informo os EE das diferentes modalidades de apoio e do seu modo de funcionamento.
		7	Quando o EE, por sua livre iniciativa, contacta o(a) DT consegue obter informações relevantes das diferentes disciplinas, valorizando a ida à escola.
		10	Como DT valorizo a divulgação, ao longo do ano, do PEE e RI junto dos EE.
	Dificuldades	13	O horário de atendimento é um obstáculo à participação dos EE na escola.
	Resolução de problemas	6	Quando surge um problema de indisciplina considerado grave, este, em geral, é resolvido com o envolvimento do EE e com a máxima brevidade.
		11	Considero que a relação que a escola estabelece atualmente com os EE é adequada.

Quadro 2. TEMA - Estratégias para melhorar a participação dos EE na vida da escola

Categoria	Subcategoria	Item do quest.	Indicadores
Plano de Melhoria	Motivação do DT	20	É difícil dialogar com os EE.
		25	Estou satisfeito(a) com os resultados do meu trabalho no cargo de DT.
	Abertura da escola à comunidade	19	Considero que, para dar resposta aos problemas dos alunos, é necessário abrir a escola à comunidade.
		22	O maior envolvimento das famílias na vida escolar dos educandos é possível com a existência de um trabalho em rede: escola-família-comunidade.
		23	O trabalho em rede exige uma cultura de escola mais aberta à comunidade.
	Clarificação do tipo de participação	21	Considero importante que a escola defina claramente o tipo de participação que deseja dos EE.
		24	Plano de melhoria é importante para a mudança na relação escola – família.

Quadro 3. Análise de conteúdo das questões abertas

Tema	Categoria	Subcategoria
Plano de melhoria	A.1. Relação escola-família	A.1.1.Tipos de contactos
		A.1.2.Objetivos dos contactos
	A.2. Clarificação do tipo de participação	A.2.1.Obrigações básicas da família
		A.2.2.Envolvimento das famílias em atividades de aprendizagem
		A.2.3. Envolvimento das famílias no governo da escola
	A.3. Estratégias	A.3.1.Comunicação
		A.3.2.Participação na vida da escola
		A.3.3.Formação

ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Esta entrevista surge depois de um ano de trabalho conjunto entre a equipa do “Plano de melhoria - Participação dos Pais/ EE na vida da escola” e a Associação de Pais. O objetivo será melhorar o caminho traçado ao longo deste ano letivo 2010/2011.

1. PLANO DE MELHORIA - relação escola - família

- Gostaria de começar por lhe perguntar que tipo de participação tiveram os pais na escola este ano letivo?

- Da experiência como presidente da associação de pais em 2010/2011 posso dizer que os pais participaram mais na entrega das notas. Especialmente os pais dos alunos do 10º Ano. As iniciativas que dinamizamos ao longo do ano não tiveram a participação desejada, tendo em conta o número de alunos existentes na escola, dos mil e tal alunos estiveram presentes nas sessões de informação e conferências entre 30 a 50 EE. Poucos comparando com o total de alunos. Mas devemos continuar, foi a 1ª vez que foram chamados com regularidade à escola. Mesmo nós na Associação de Pais (AP) temos muita dificuldade em encontrar pais disponíveis para fazer parte da associação, uns porque não têm disponibilidade, porque não podem, há sempre uma desculpa. Utilizam estes argumentos para não participar, mas há tempo ara ir ao futebol, ver TV. Também deviam ter tempo para vir à escola para tratar dos assuntos dos filhos.

- Então quais são, na sua opinião, as principais razões que justificam o número reduzido de pais presentes nas atividades da escola?

- As mães participam muito mais do que os pais. O problema é que hoje as mulheres estão muito ocupadas com a vida profissional e familiar. Ainda não há divisão de tarefas na família. Os pais desligam-se muito...não aparecem! Não consigo arranjar resposta para esta atitude. Como estamos numa escola secundária, parece-me que acham que os filhos já transmitem confiança e sendo assim podem dar mais autonomia aos filhos e também transmitem-lhe mais a responsabilidade. Nota-se que o número de pais a participar nas reuniões diminuem entre o 10º e o 12º ano. Para já não falar dos alunos que com 18 anos passam a encarregados de educação.

- Dar autonomia aos filhos justifica a ausência dos pais na escola?

-Claro que não. Até porque os alunos com piores resultados são os que frequentam o ensino secundário com 18 ou mais anos, logo não são tão responsáveis assim...como é que podem ser EE? Também há os que estão presentes na escola e os filhos continuam com mau aproveitamento, e para alguns pais não adianta muito vir à escola. Isso também devia mudar, os pais reconhecerem que vale a pena ir à escola. Quando a escola passar a mensagem que os pais quando estão presentes os resultados dos alunos melhoram, talvez comecem a aparecer.

- Qual a resposta que a escola dá a esses pais nos casos de insucesso escolar?

-A escola tem dado apoio aos alunos que querem. Por exemplo, os pais não estão informados sobre esses apoios, as vantagens desses apoios, como funcionam... Nas reuniões que tivemos este ano com os representantes dos pais percebemos que nenhum dos pais presentes sabia as diferenças entre o apoio da sala de estudo e as aulas de apoio. Tem que haver melhorias na comunicação a este nível. Os professores falam sobre o assunto e não se apercebem que os pais desconhecem as diferenças. Os professores informam os pais que as alunos são excluídos dos apoios por faltas e nessa altura os pais não podem fazer nada, nem são avisados que os filhos estão a faltar aos apoios. Há muito desconhecimento a este nível. E como não percebemos como funcionam os apoios, quando os professores falam sobre o assunto continuamos a não perceber.

- Há na sua opinião um problema de comunicação...

- Talvez não seja só isso, talvez também falta de interesse...ou receio de perguntar, para que os professores não pensem que os pais são desinteressados.

- Mas os pais que estiveram presentes nas reuniões e que não tinham conhecimento das modalidades de apoio não me pareceram ser desinteressados. São aqueles que respondem às chamadas da escola...

-Tem razão, os que disseram que não percebiam os tipos de apoio e como funcionam as aulas de substituição, são os pais mais interessados. Alguns até fazem parte da associação de pais e são representantes dos pais no Conselho Pedagógico. Mete-me alguma confusão! Eu estou mais dentro dos assunto, talvez porque em minha casa tenho alguém que percebe de educação, a minha esposa é educadora.

- Acha que os pais que conhecem a escola apenas pelos filhos têm uma visão diferente da escola?

- Não tenho dúvidas. Esses são os que com mais facilidade criticam a escola. Outros que apenas se deslocam à escola para levantar as avaliações no final de cada período também não percebem a linguagem da escola. Nessas reuniões também não se discutem os problemas dos apoios, por esse motivo os pais não estão dentro desses assuntos.

-No relatório da avaliação externa da escola, realizado pela Inspeção Geral de Ensino, consta que a escola ainda não encontrou uma estratégia que permita um efetivo envolvimento dos seus atores nos documentos da escola. Concorda?

- Sim, é verdade. Vamos ler o PEE e o RI e aquilo não nos diz nada! É necessário simplificar esses documentos para que os pais também os entendam. Só se pode pôr em prática aquilo que se percebe. Assim perdemos o interesse. Até para mim como presidente da AP! Não se conseguem encontrar as ideias chave.

-Existem estratégias de melhoria que se tem revelado pouco eficazes. Algumas implementadas este ano em conjunto com os pais. Que avaliação faz deste nosso percurso colaborativo?

- Foi um começo. O problema é que, por vezes, mudam as pessoas e começa tudo de novo! Estamos sempre a começar... Será que em 2011/2012 se vai dar continuidade ao que nós iniciamos? Os diretores de turma estão sempre a mudar, começa um ano e volta tudo ao início, mesmo sabendo dos resultados anteriores. Uma coisa muito positiva este ano foi a mudança do horário das reuniões com os EE no 2º e 3º P. Foi com o resultado das nossas reuniões do plano de melhoria, que a diretora mudou para um horário pós laboral. Houve mais participação e os pais ficaram contentes com a mudança. Foi uma das medidas boas. Espero que este ano continue. As ações que desenvolvemos não foram muito participadas, foi pena...mas quem esteve gostou e abriu-se um espaço para os pais falarem, por exemplo, perguntarem coisas sobre o funcionamento da escola. Esses espaços são muito importantes, mais vale ouvir poucos que não ouvir nenhuns!

- Para uma das nossas ações resolvemos colocar os filhos a convidarem os pais para participarem numa conferência. Mesmo mudando a estratégia a receptividade foi muito baixa...

-É verdade. Se os pais não respondem ao convite dos filhos é mau. Temos que continuar a insistir. Muitas vezes os filhos não entregam os convites e as convocatórias.

-Os pais que estiveram na anterior AP não se disponibilizam para dar continuidade ao seu trabalho. Como explica esta dificuldade?

-Muitos dizem não ter tempo para participar na AP, outros que lhe falta perfil. Não falamos a mesma linguagem dos professores e isso inibe muito os pais em participar. Também não sou formado tenho o 5º ano do liceu antigo., não tenho as mesmas capacidades que um licenciado, mas isso não me inibiu de dizer o que pensava. Não sinto receio do contacto com os professores. É verdade que tenho experiência, já tinha participado em associações de pais como tesoureiro e na organização das AECs. Correu muito bem essa experiência e senti-me muito útil à comunidade, exigiu da AP muito trabalho e responsabilidade. Tínhamos que contratar pessoal organizar atividades. Significa que quando os pais são chamados a trabalhar também são capazes de corresponder.

2. PLANO DE MELHORIA - Clarificação do tipo de participação

- No inquérito que passou aos pais no âmbito da avaliação interna, a maioria dos pais consideraram haver uma boa relação entre a escola e a família. Qual a sua opinião enquanto presidente da AP?

- Os inquiridos passaram, mas eu não vi nenhum. Enquanto presidente da AP também não respondi. Mas concordo. Os diretores de turma recebem bem os pais. É importante que assim seja, os pais se são bem recebidos ficam com vontade de voltar.

- Que tipo de envolvimento deviam ter os E. Educação na Escola?

- A escola devia ajudar os pais a auxiliarem os filhos em casa. A maioria dos pais desconhece o trabalho da escola e o modo como devem auxiliar a escola. Talvez mais informações dadas pelos DT aos pais para os ajudarem a orientar os filhos. Os pais gostam de ouvir e não gostam de falar na escola, porque quando os filhos fazem asneiras acham-se culpados. Se os pais se encontrassem uns com os outros para conversar sobre assuntos da educação dos filhos, talvez não se sentissem tão culpados por não conseguirem responder aos problemas de aproveitamento e comportamento. Esses encontros podiam ser organizados pela escola. A educação está sempre a mudar e os pais não conseguem acompanhar. Mesmo nos órgãos que fazemos parte a nossa ação é muito reduzida, também por esse motivo.

- A comunicação com as famílias pode fazer-se de modo mais informal...

-Era isso que queria dizer, são importantes as reuniões no início do ano e no final de cada período para as avaliações, mas a escola deve em conjunto com os pais organizar iniciativas para ouvir os pais. Chamar os pais por motivos bons! Os pais não são chamados para ouvir elogios, só queixas. Eu fui chamado uma vez por causa de problemas de assiduidade. Nas reuniões no final dos períodos os DT também perguntam se alguém tem alguma dúvida ou se querem perguntar alguma coisa. Geralmente ninguém diz nada.

-Concorda que os EE tenham o contacto pessoal dos DT?

- Depende. Se os pais perceberem em que situações devem usar o contacto pessoal do DT . Por exemplo se o filho está doente pode facilitar telefonar ao DT fora da hora de atendimento, o uso do telemóvel aproxima os pais da escola. Estão todos disponíveis para resolver os problemas.

3. Estratégias para o plano de melhoria

-Que tipo de atividades podem ser dinamizadas com os EE de cada turma?

- Não existem na escola esse tipo de iniciativas, atividades dentro de cada turma, para os pais participarem. Eu pelo menos nunca ouvi falar... Podia ser um bom começo para melhorar a comunicação e aproximar os pais. Cada diretor de turma ouvia os pais e sabia o que podia fazer. Os representantes de cada turma são eleitos mas não são chamados a participar em nada. E há pais que se fossem chamados estariam disponíveis. Tornar os horários de atendimento mais flexível, também ajudava, à hora do almoço ou ao fim da tarde.

- A participação dos pais ajuda na prevenção dos problemas escolares. Como?

- Ninguém tem dúvidas! Se a família estiver com atenção evitam-se muitos problemas. Tomar boas atitudes em casa ajuda. Com o apoio da escola os pais são alertados e orientados e isso dá resultado. Vamos à escola para ter conhecimento dos castigos e das asneiras que eles fazem, quando os pais sentirem que vale a pena ir à escola, porque se evitam processos disciplinares e reprovações, começam a aparecer. Esse tem que ser um trabalho da escola. A formação para os pais sobre os assuntos que os preocupam também era importante. Fizemos sobre o consumo do álcool, todos os anos devia haver essa preocupação. E acompanhar os filhos em casa, perguntar as datas dos testes, os resultados, o que estão a aprender, para eles perceberem que estamos atentos e interessados. Eu peço ao meu filho para colocar na porta do frigorífico o calendário dos testes e vou falando com ele. Controlar a utilização do computador, porque muitos alunos dormem poucas horas, por causa do uso excessivo do computador e da televisão. A maioria dos pais não têm conhecimentos para acompanhar os filhos e depois não conseguem estabelecer as regras. Quando os filhos chegam ao ensino secundário esses problemas aumentam.

-Outras formas de participação...

-É necessário melhorar. Os pais deviam intervir mais. Por exemplo, no funcionamento da escola. Estamos neste momento a tentar resolver os problemas no bar e refeitórios. Não dão resposta rápida e os alunos ou não comem, ou chegam atrasados às aulas. Temos que alertar a direção. Posso apontar como exemplos os horários dos alunos na disciplina de a E.Física e os horários dos apoios. Falamos com os DT mas dizem-nos que não se pode fazer nada, que é um assunto da direção.

- Mas também a participação dos pais nos órgãos da escola é importante para a resolução desse tipo de situações que acabou de identificar ...

- Os pais representantes no conselho geral, conselho pedagógico e representantes de turma, nem sempre têm à vontade para expor os problemas, são muito passivos. É fácil de entender as razões.

Todos falam da necessidade de participar, porque seria bom para todos, mas na prática não é fácil. Daí os problemas que temos nas escolas.

- Apresentou algumas ideias fáceis de aplicar e que podem contribuir para um novo impulso na relação escola - família. O que espera da escola?

- A direção da escola deve apostar nos diretores de turma, com perfil, com gosto pela função, com facilidade de resolver problemas e de conversar com os pais. Querer os pais na escola de corpo atuante e não de corpo presente. Muitas vezes os pais dizem mal dos professores porque não os conhecem. Eu não conheço os professores do meu filho, era importante a

apresentação dos professores aos pais no início do ano. Não se deve andar à procura dos culpados dos problemas, devemos em conjunto evitar esses problemas. Outra coisa importante é as informações intercalares, os resultados dos testes, os pais deviam ser informados como sugeriu numa reunião um EE. Por email enviar as avaliações, assim ainda se pode controlar a situação em casa, vir à escola falar com os professores antes do final de cada período evitando as negativas no final do período.

- De acordo com os números de EE que estiveram presentes nas reuniões ao longo do ano concluímos que tivemos uma boa participação. Quando convocados os pais na sua maioria estão presentes. Não é essa a opinião dos professores dos pais e da direção quando se referem à participação dos pais na escola.

-Há esse hábito, dizer que os pais não participam e não se interessam. Afinal os números dizem o contrário, alguns não aparecem...Esse discurso que os pais não se interessam também afasta os pais, especialmente aqueles que participam e ouvem sempre a mesma coisa “Os pais não se interessam pelos filhos, querem que seja a escola a substituí-los”. Cai mal! É preciso alterar esta conversa.

Nas turmas em que os pais apareceram em menor número a escola devia procurar saber as razões, resolver os problemas e não generalizar.

-Agradeço a sua disponibilidade em colaborar connosco durante todo o ano letivo, foi um prazer trabalhar consigo.

-Eu é que agradeço, este tipo de conversas é que a escola devia ter com todos os pais. Ganhávamos todos! E especialmente os alunos.

Análise SWOT

Para cada um dos parâmetros foi considerada a seguinte escala: 0= Sem opinião; 1=Discordo totalmente; 2=Discordo; 3=Concordo; 4=Concordo totalmente.

Sem opinião	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
0	1	2	3	4

As médias foram calculadas desprezando as respostas “sem opinião”.

Na parte final do questionário, foi introduzida uma área aberta para conhecer a opinião dos diferentes setores acerca dos aspetos mais positivos e apresentação de sugestões de melhoria.

Para a análise e interpretação dos resultados dos questionários foi adotado o modelo SWOT, de modo a identificar os pontos fortes e fracos, assim como os constrangimentos e oportunidades de melhoria. Foram considerados pontos fortes os itens que mereceram uma opinião mais favorável dos inquiridos com uma média superior a 3. As áreas a melhorar dizem respeito aos itens que recolheram uma opinião negativa pela maioria dos inquiridos, com uma média inferior a 2.5.

Os resultados do questionário aos encarregados de educação foram estruturados de acordo com as seguintes temas:

- A. Imagem global da escola
- B. Envolvimento e participação
- C. Acessibilidade aos serviços
- D. Resultados e serviços

A partir das médias obtidas, foram selecionados os valores máximos e mínimos obtidos e identificados os pontos fortes e aspetos a melhorar na escola, de acordo com a perceção dos encarregados de educação.

Foram obtidos os seguintes resultados:

A. Imagem global da escola:

	<i>M</i>
1. A oferta curricular é adequada às necessidades de formação dos alunos	2.89
2. Oferece um leque diversificado de atividades complementares	2.47
3. A Escola promove nos alunos o conhecimento da cultura local	2.55
4. Envolve-se em projetos de iniciativa local, nacional e internacional	2.82
5. Envolve-se em ações de solidariedade social	2.81
6. Participa em programas de educação para a saúde e cidadania	2.78
7. Valoriza as diferentes culturas e saberes	2.88
8. Os problemas disciplinares são tratados prontamente	2.75
9. Existe uma boa relação entre os professores e os alunos	2.90
10. Existe um bom ambiente de camaradagem entre os alunos	2.91
11. Os professores são exigentes no cumprimento dos deveres	2.92
12. A Escola utiliza os meios de comunicação e informação adequados	2.84

13. A Escola é procurada pelos bons resultados dos seus alunos	2.77
14. A Escola envolve-se em projetos de melhoria	2.90
15. Tenho uma boa imagem da Escola	2.99
Imagem Global da Escola	2.81

B. Envolvimento e participação

	M
1. Conheço o projeto educativo da escola	2.58
2. Conheço o Regulamento Interno da Escola	2.89
3. A divulgação do Projeto Educativo é adequada	2.55
4. A divulgação do Regulamento Interno (RI) da Escola é adequada	2.87
5. As famílias são incentivadas a participar nas atividades da Escola	2.42
6. Na Escola existem circuitos adequados para efetuar reclamações/sugestões	2.65
7. Há uma boa relação entre Pais/Encarregados de Educação e Diretores de Turma	3.16
8. Quando convocado, sou atendido à hora marcada	3.23
9. Sinto-me respeitado pelo Pessoal Docente da Escola	3.25
10. Sinto-me respeitado pelo Pessoal Não Docente da Escola	3.24
11. Sou informado periodicamente sobre os progressos e dificuldades do meu filho/educando	2.98
12. Sinto que há segurança na Escola e um bom acompanhamento dos alunos	2.84
13. Os meios de comunicação entre a Escola e as famílias são adequados	2.82
Envolvimento e Participação	2.88

C. Acessibilidade aos serviços

	M
1. O horário de atendimento aos Pais/Encarregados de Educação é adequado	2.60
2. Na Escola há garantia de privacidade no atendimento das famílias	2.98
3. O Diretor de Turma gere bem todos os assuntos da turma	3.08
4. A Escola colabora com as famílias para evitar que os alunos falem às aulas	3.00
5. A Escola responde sempre e atempadamente às questões que coloco	2.90
6. As convocatórias aos Pais/Encarregados de Educação são feitas com a antecedência adequada	3.14
7. Os professores informam os alunos sobre os critérios de avaliação que utilizam	3.15
8. Considero os processos de avaliação dos alunos adequados e articulados com o ensino que é ministrado	2.76
9. Os serviços de secretaria têm instalações adequadas para o atendimento ao público	2.88
10. Estou satisfeito com o funcionamento dos serviços administrativos	2.95
11. Sei da existência do serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da Escola	2.84
12. A Escola promove informação sobre os cursos e as saídas vocacionais	2.59
13. Visito com frequência a página da Internet da Escola	2.07
14. Muitas das minhas dúvidas são esclarecidas pelos dispositivos de informação colocados on-line pela Escola	2.04
Acessibilidade aos Serviços	2.78

D. Resultados e Serviços

	M
1 O ensino que o meu educando tem é de qualidade	2.92
2 Os resultados dos exames correspondem às aprendizagens realizadas	2.77
3 O ensino que é ministrado ao meu filho/educando corresponde às minhas expectativas	2.84
4 O tempo de aprendizagem em sala de aula é bem aproveitado	2.71
5 A escola desenvolve no meu educando o gosto pela aprendizagem	2.69
6 Os professores desenvolvem no meu filho/educando, hábitos de estudo e trabalho autónomo	2.80
7 Sou informado em tempo útil sobre a assiduidade do meu educando	2.98
8 Sempre que me dirijo à escola, recebo informações atualizadas sobre o meu educando	3.09
9 Recebo orientação sobre como auxiliar o meu filho/educando nos estudos	2.44
10 Estou satisfeito com o horário do meu educando	2.73
11 Estou informado sobre as atividades de complemento curricular	2.57
12 Tenho orgulho em que o meu filho/educando seja aluno desta Escola.	3.05
13 Estou satisfeito com os resultados académicos do meu filho/educando	2.91
14 Recomendaria esta Escola aos meus amigos	3.13
15 Tenho confiança nos professores do meu educando	3.06
16 Tenho confiança no pessoal não docente da escola.	3.07
17 O pessoal não docente é rigoroso e justo na aplicação das normas regulamentares	2.94
18 O pessoal não docente é simpático e prestável	3.16
Resultados e Serviços	2.85

Os resultados da análise Swot

TEMA	Pontos Fortes	Aspetos a melhorar
Imagem global da escola	- Tenho uma boa imagem da escola.	- A escola oferece um leque diversificado de atividades complementares.
Envolvimento e participação	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma boa relação entre pais/encarregados de educação e diretores de turma; - Quando convocado, sou atendido à hora marcada; - Sinto-me respeitado pelo pessoal docente da escola; - Sinto-me respeitado pelo pessoal não docente da escola. 	- As famílias são incentivadas a participar nas atividades da escola.
Acessibilidade aos serviços	<ul style="list-style-type: none"> - O diretor de turma gere bem todos os assuntos da turma; - A Escola colabora com as famílias para evitar que os alunos falem às aulas; - As convocatórias aos pais/encarregados de educação são feitas com a antecedência adequada; - Os professores informam os alunos sobre os critérios de avaliação que utilizam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Visito com frequência a página da internet da escola; - Muitas das minhas dúvidas são esclarecidas pelos dispositivos de informação colocados <i>on-line</i> pela escola;
Resultados e Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre que me dirijo recebo informações atualizadas sobre o meu educando; - Tenho orgulho em que o meu filho/educando seja aluno desta escola; - Recomendaria esta escola aos meus amigos; - Tenho confiança nos professores do meu educando; - Tenho confiança no pessoal não docente da escola; - O pessoal não docente é simpático e prestável. 	- Recebo orientação sobre como auxiliar o meu filho/educando nos estudos.

Fonte: Produção própria

GRÁFICOS DE PARTICIPAÇÃO EE (ESC) 2010/2011

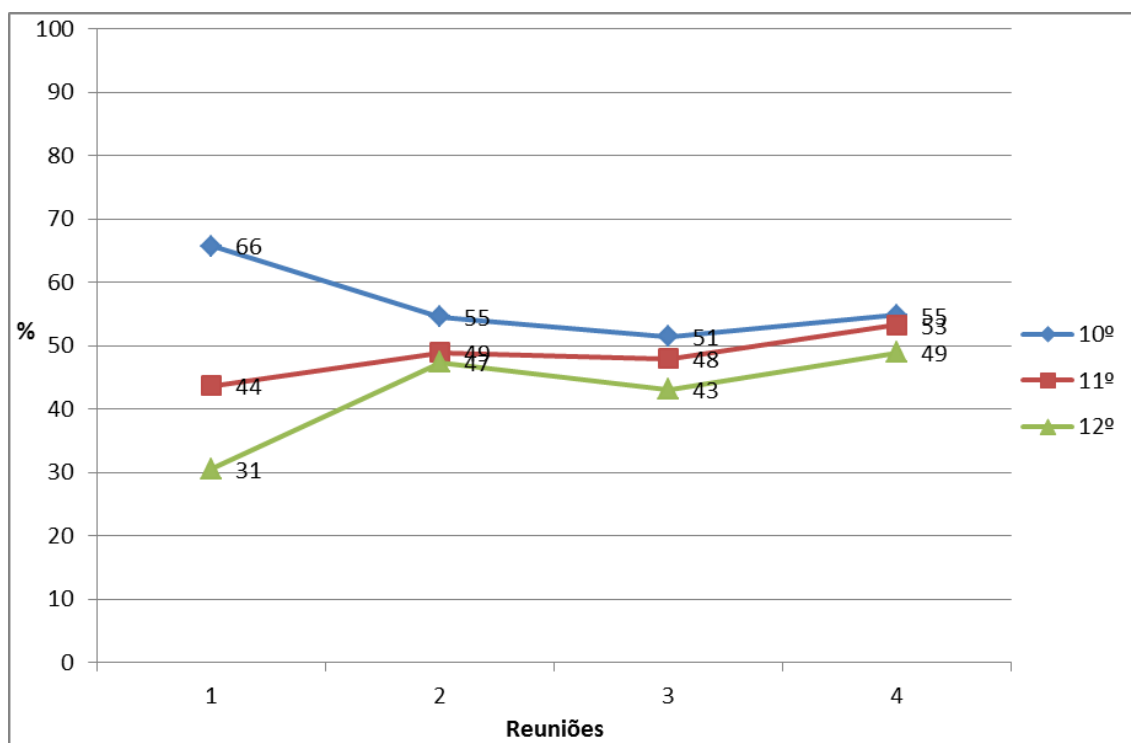


Gráfico 1: Participação de EE nas reuniões convocadas pela escola.

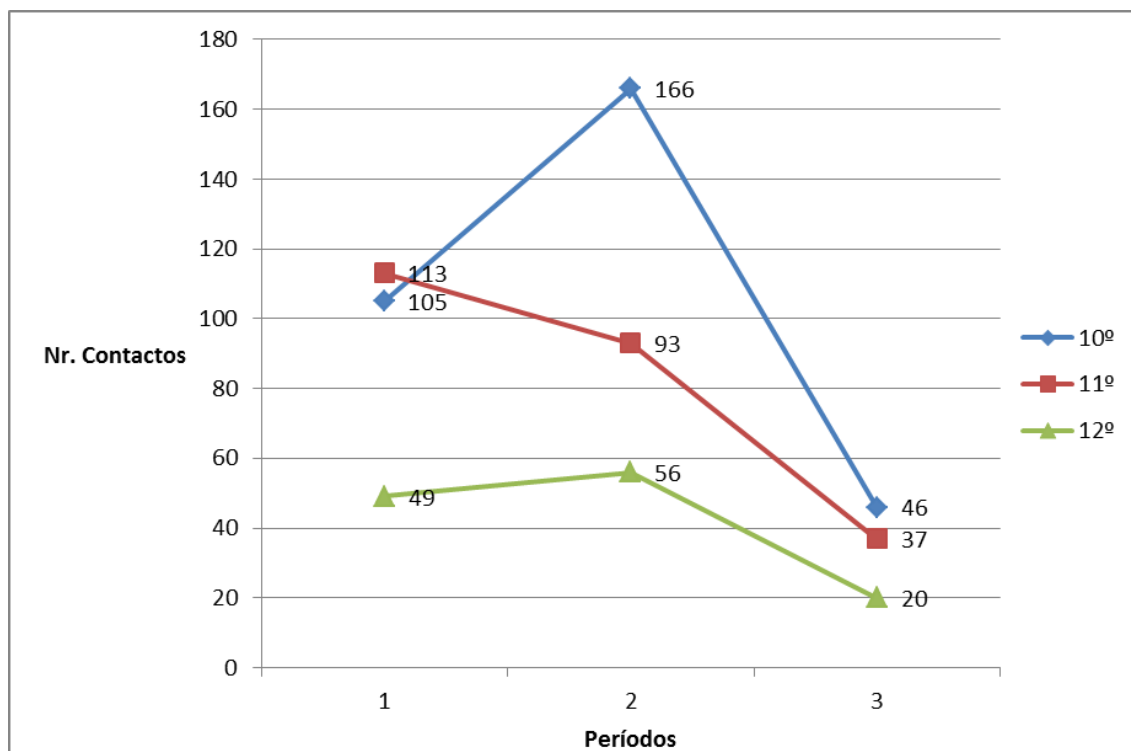


Gráfico 2: Contactos de EE com a Escola ao longo dos três períodos.

Plano de Melhoria – Documento de recolha de contributos dos professores e Encarregados de Educação (1ª proposta)

PLANO DE MELHORIA:
A preencher por: Grupo de recrutamento de professores -
Representantes dos Encarregados de Educação - Designação
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/EE NA VIDA DA ESCOLA
Objetivo(s) do plano de melhoria <ul style="list-style-type: none"> (...)
Equipa <ul style="list-style-type: none"> Professor coordenador do PM Representante dos pais/EE Membro da equipa da avaliação interna da escola Professor DT Coordenador dos diretores de turma
Atividades a realizar: <ul style="list-style-type: none"> (...)
Calendarização <ul style="list-style-type: none"> Ao longo do ano letivo de 2010-2011
Resultados a alcançar <ul style="list-style-type: none"> (...)
Revisão e avaliação <ul style="list-style-type: none"> Elaboração e divulgação de relatório no final do ano letivo, relativamente ao impacto das medidas implementadas; Aplicação de questionários; Entrevista ao presidente da associação de pais; (...).

Tratamento dos dados do questionário aos diretores de turma

Quadro 1. Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação à idade

Idade	N.º	%
<29	0	0
30 a 39	13	33
40 a 49	14	36
>49	12	31
Total	39	100

Quadro 2. Distribuição do número e percentagem de respondentes em relação ao sexo

Sexo	N.º	%
Feminino	33	85
Masculino	6	15
Total	39	100

Quadro 3. Distribuição do número e percentagem de respondentes por categoria profissional

Categoria profissional	N.º	%
QE	24	62
QZP	6	15
C	9	23
Total	39	100

Quadro 4. Distribuição do número e percentagem de respondentes atendendo à experiência profissional

Experiência profissional	N.º	%
<1 ano	0	0
1 a 3 anos	0	0
4 a 7 anos	1	3
8 a 15 anos	11	28
16 a 25 anos	12	31
26 a 35 anos	11	28
> 35 anos	4	10
Total	39	100

Quadro 5. Distribuição do número de respondentes atendendo à experiência profissional no cargo de DT

Diretores de turma com experiência profissional no cargo	Ensino básico			Ensino Secundário			
	Até 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos	1 ano	2 a 5 anos	5 a 10 anos	Mais de 10 anos
	16	5	5	4	16	9	10

Quadro 10. Distribuição do número e percentagem de respondentes por vertentes de atuação consideradas mais problemáticas

Vertentes de atuação mais problemáticas	Nº	%
Articulação DT / estruturas	6	15
Articulação DT / professores do conselho de turma	11	28
Relação DT / alunos	15	38
Relação DT / encarregados de educação (aluno com mais de 18 anos)	13	33
Relação DT / encarregados de educação	16	41
Relação DT / comunidade educativa	3	8

Quadro 11. Distribuição do número e percentagem de respondentes atendendo à iniciativa dos contactos com os EE em 2010/2011

Iniciativa contactos com os EE	N.º	%
DT	18	46
EE	21	54
Total	39	100

Quadro 12. Distribuição do número e percentagem de respondentes conforme os principais motivos dos contactos com os EE

Motivos dos contactos com os EE	N.º	%
Recolha de informação	17	44
Aproveitamento	23	59
Comportamento	27	69
Assiduidade	26	67
Situações problemáticas	16	41
Outro	0	0

Quadro 13. Distribuição do número e percentagem de respondentes segundo as estratégias utilizadas pelo DT nas reuniões com EE

Estratégias utilizadas pelos DT nas reuniões com EE	N.º	%
Dar a conhecer aos E.E. a ordem de trabalhos	28	72
Organizar a disposição da sala	4	10
Colocar questões para serem discutidas	12	31
Informar os E.E. sobre as situações problemáticas da turma	19	49

Quadro 14. A relação DT-EE - Objetivos

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
3	Recurso à colaboração dos EE para a implementação das estratégias com o objetivo de ultrapassar as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos	33	85	2	5	4	10
8	Envolve os EE como parceiros na dinamização de atividades e projetos da turma	10	26	10	26	19	49
9	O representante dos EE da turma é informado ao longo do ano pelo(a) DT do projeto de turma e das orientações emanadas dos órgãos de gestão da escola	15	38	12	31	12	31

Quadro 15. A relação DT-EE - Relação eficaz

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
1	Considero que tenho uma boa relação com os encarregados de educação (EE).	37	95	0	0	2	5
17	Existe um clima que propicia a troca de contactos pessoais entre o(a) DT e os EE	23	59	3	8	13	33

Quadro 16. A relação DT-EE - Dificuldades

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
15	O (a) DT não dispõe de tempo para desenvolver uma articulação das atividades com os EE	23	59	7	18	9	23
18	O facto de alguns alunos serem EE dificulta a eficácia do meu trabalho	20	51	12	31	7	18

Quadro 17. A relação DT-EE - Estratégias

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
12	No início do ano, quando os EE não comparecem na 1ª reunião, utilizo outras estratégias para conhecer os mesmos, antes de terminar o 1º período	16	41	7	18	16	41
16	Solicito a colaboração do representante dos EE da turma como intermediário dos EE	12	31	14	36	13	33

Quadro 18. Participação dos EE na escola - facilitadora e colaborativa

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
2	A participação dos EE na Escola facilita a resolução de problemas de indisciplina	33	85	1	3	5	13
5	Os EE valorizam as modalidades de apoio existentes na escola e acompanham os resultados obtidos.	18	46	4	10	17	44
14	Os EE manifestam vontade em colaborar mais com a escola	8	21	13	33	18	46

Quadro 19. Comunicação E-F - Informação

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
4	Informo os EE das diferentes modalidades de apoio e do seu modo de funcionamento	38	97	0	0	1	3
7	Quando o EE, por sua livre iniciativa, contacta o(a) DT consegue obter informações relevantes das diferentes disciplinas, valorizando a ida à escola	32	82	1	3	6	15
10	Como DT valorizo a divulgação, ao longo do ano, do PE e RI junto dos EE	30	77	2	5	7	18

Quadro 20. Comunicação E-F - Dificuldades

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
13	O horário de atendimento é um obstáculo à participação dos EE na escola	11	28	15	38	13	33

Quadro 21. Comunicação E-F - Resolução de problemas

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
6	Quando surge um problema de indisciplina considerado grave, este, em geral, é resolvido com o envolvimento do EE e com a máxima brevidade	33	85	0	0	6	15
11	Considero que a relação que a escola estabelece atualmente com os EE é a adequada	28	72	3	8	8	21

Quadro 22. Plano de melhoria - Motivação do DT

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
20	É difícil dialogar com os EE	6	15	13	33	20	51
25	Estou satisfeito(a) com os resultados do meu trabalho no cargo de DT	28	72	2	5	9	23

Quadro 23. Plano de melhoria - Abertura da escola à comunidade

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
19	Considero que, para dar resposta aos problemas dos alunos, é necessário abrir a escola à comunidade	17	44	7	18	15	38
22	O maior envolvimento das famílias na vida escolar dos educandos é possível com a existência de um trabalho em rede: escola-família-comunidade	27	69	1	3	11	28
23	O trabalho em rede exige uma cultura de escola mais aberta à comunidade	30	77	1	3	8	21

Quadro 24. Plano de melhoria - Classificação do tipo de participação

Item	Indicadores	Concordância		Discordância		Neutralidade	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%
21	Considero importante que a escola defina claramente o tipo de participação que deseja dos EE	32	82	1	3	6	15
24	Plano de melhoria é importante para a mudança na relação escola-família	25	64	1	3	13	33

Quadro 25. Estratégias utilizadas para promover aproximação dos EE que raramente contactam a escola

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	Nº UR
Plano de melhoria	Estratégias implementadas	Comunicação	- Contactos por telefone	22
			- Correio/convocatória	17
			- Email	6
			- Via aluno	3
			- Dar ao EE o telefone pessoal do DT	2
			- Convite aos EE para conhecerem o DT antes do final do 1ºP	1
		Formação	- Organizar encontros para além dos programados sobre temas do interesse dos pais	1

Quadro 26. Estratégias utilizadas com os alunos (com 18 ou mais anos) EE para gerir problemas de aproveitamento, comportamento e assiduidade

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo (UR)	Nº UR
Plano de melhoria	Estratégias implementadas	Comunicação	- Diálogo no final da aula do DT	13
			- Reunião na hora de atendimento dos EE	3
			- Correio	8
			- Contactar os pais	5
			- Definir regras e procedimentos com os alunos EE	1
		Participação na vida da escola	- Responsabilização	9
			- Participação em projetos da escola	5

Quadro 27. Tipo de participação dos EE desejada pelos DT

TEMA: Plano de Melhoria	
CATEGORIA: Tipos de colaboração	
SUBCATEGORIA: Tipo de participação dos EE desejada pelos DT	
Tipos de participação	Unidades de sentido
Tipo 1. Parentalidade	<ul style="list-style-type: none"> - (...) incutir nos filhos o cumprimento dos seus deveres de assiduidade e saber - estar. - (...) cumprir o papel de educador. - (...) exercer bem a sua função em casa, na escola exerce o professor.
Tipo 2. Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - (...) não devem ir à escola apenas para reclamar, mas para colaborar. - (...) as regras da escola devem ser mais claras, os pais deviam saber o que espera a escola das famílias. - (...) obrigatoriedade do EE contactar com o DT uma vez por mês. - (...) deviam vir às reuniões calendarizadas. - (...) bastava aparecerem quando são chamados. - (...) vir à escola apenas para levantar as notas é suficiente. - (...) a escola não pode ser o palco das críticas dos pais quando não acompanham os filhos em casa. - (...) deviam conhecer o PE e o PAA.
Tipo 3. Voluntariado	<ul style="list-style-type: none"> - (...) envolvimento nas atividades do PAA. - (...) mais ativos e presentes, mesmo sem serem convocados. - (...) ser chamados a participar em atividades na sala de aula. - (...) pais colaboradores na área da formação vocacional, com partilha de experiências. - (...) participar nas atividades dos educandos, por exemplo: convidar os pais a visitar uma exposição de trabalhos, a participar em conferências dinamizadas pelos alunos- projetos turma.
Tipo 4. Aprendizagem em casa	<ul style="list-style-type: none"> - (...) acompanhar o estudo do educando. - (...) seguir os resultados dos testes e trabalhos. - (...) encontrar soluções com os filhos para problemas de mau aproveitamento nas disciplinas. - (...) a participação em sessões formativas sobre educação familiar seria uma forma de motivar os pais a colaborar com a escola.
Tipo 5. Tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> - (...) os pais não conhecem a escola, logo não faz sentido participarem nas decisões. - (...) a participação dos pais no conselho pedagógico não faz sentido, no conselho geral parece-me bem se devidamente informados. - (...) os representantes dos pais por turma existem porque a lei obriga, na prática não colaboram com a escola. A escola devia clarificar o seu papel e torná-los elos de ligação entre a escola e os outros pais.
Tipo 6.Colaboração com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - (sem registos)

Quadro 28. Sugestões dos DT para melhorar a participação dos EE

TEMA – Plano de melhoria	
CATEGORIA: Estratégias a implementar	
SUBCATEGORIA: Sugestões dos DT para melhorar a participação dos EE	
Tipos de Participação	Unidades de sentido
Tipo 1. Funções parentais	<ul style="list-style-type: none"> - (...) responsabilização civil. - (...) rever o RI, tornando mais claros os direitos e deveres dos EE.
Tipo 2. Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Mais e melhor partilha de informação relacionada com o percurso escolar dos alunos. - (...) utilizar mais o <i>email</i> institucional, não exigindo tanto a presença dos pais na escola. - Criar um <i>email</i> por turma facilitando os contactos regulares. - (...) solicitar com frequência a opinião dos EE. - Flexibilizar o horário de atendimento. - Fomentar a participação. - Promover sessões de esclarecimento com EE sobre questões referidas nos referenciais da escola. - Clarificar o papel dos pais e o papel da escola na educação.
Tipo 3. Voluntariado	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar atividades em conjunto com os EE. - Convidar os EE a participar nas atividades da turma e escola. - Promover atividades com cada turma, convidando os pais a participar (no mínimo uma por ano). - Visionamento de filmes/debates sobre temáticas relacionadas com os problemas dos adolescentes. - Criar rotinas de participação dos EE, exemplo de rituais escolares: Abertura do ano escolar; Dia da Escola; Festa de Encerramento do Ano.
Tipo 4. Aprendizagem em casa	<ul style="list-style-type: none"> - Promover sessões de trabalho com os pais de cada turma para diagnosticar necessidades de formação e organizar um plano formativo diferenciado por turma. - Inventariar as necessidades formativas dos EE e incluir a formação para pais no plano de formação da escola.
Tipo 5. Tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver os EE que fazem parte dos órgãos da escola na planificação das ações, ex:na receção aos alunos, comemoração do Dia da Escola, ocupação dos alunos no período de férias, colaboração nas atividades letivas e orientação profissional. - EE devem dar sugestões sobre o funcionamento da escola. - (...) a associação de pais no início da cada ano apresentar recomendações à escola e definir o seu plano de ação em função do PE. - Criação de um Boletim Informativo trimestral para EE, informando as famílias das decisões a ações dos EE pertencentes aos órgãos da escola.
Tipo 6. Colaboração com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - (sem registos)

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA AO PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS.

Quadro 1. Relação escola - família

Tema - Plano de melhoria		
Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
Relação escola/família	Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - (...) participam mais na entrega das notas. - (...) os pais não estão informados sobre esses apoios, as vantagens desses apoios, como funcionam... - (...) Há muito desconhecimento a este nível. - Os professores informam os pais que os alunos são excluídos dos apoios por faltas e nessa altura os pais não podem fazer nada, nem são avisados que os filhos estão a faltar aos apoios. - E como não percebemos como funcionam os apoios, quando os professores falam sobre o assunto continuamos a não perceber. - (...) são importantes as reuniões no início do ano e no final de cada período para as avaliações,(...). - (...) foi resultado das nossas reuniões, a diretora mudou para um horário pós laboral. - (...). Não se conseguem encontrar as ideias chave. - (...). Falamos com os DT mas dizem-nos que não se pode fazer nada, que é um assunto da direção.
	Obstáculos/ Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> -- (...). Se os pais não respondem ao convite dos filhos é mau - (...).As iniciativas dinamizadas ao longo do ano não tiveram participação desejada, (...). - (...) dificuldade em encontrar pais disponíveis para fazer parte da associação(...). - As mães participam mais do que os pais. O problema é que hoje as mulheres estão muito ocupadas com a vida profissional e familiar. Ainda não há divisão de tarefas na família. - (...). Nota-se que o número de pais a participar nas reuniões diminuem entre o 10º e o 12º ano. - (...) alunos com 18 anos passam a encarregados de educação. - (...) quando os professores falam sobre o assunto continuamos a não perceber. - (...) talvez também falta de interesse...ou receio de perguntar, para que os professores não pensem que os pais são desinteressados.

	<p>Obstáculos/ dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"> - (...). Eu estou mais dentro dos assuntos, talvez porque em minha casa tenho alguém que percebe de educação,(...). - (...). Outros que apenas se deslocam à escola para levantar as avaliações no final de cada período também não percebem a linguagem da escola. - (...). Nessas reuniões também não se discutem os problemas dos apoios, por esse motivo os pais não estão dentro desses assuntos. - (...). Vamos ler o PEE e o RI e aquilo não nos diz nada! - (...). O problema é que, por vezes, mudam as pessoas e começa tudo de novo! - (...). Será que em 2011/2012 se vai dar continuidade ao que nós iniciamos? - (...). Os diretores de turma estão sempre a mudar,(...). - (...). Muitas vezes os filhos não entregam os convites e as convocatórias. - Muitos dizem não ter tempo para participar na AP, outros que lhe falta perfil. Não falamos a mesma linguagem dos professores e isso inibe muito os pais em participar. - (...) quando os filhos fazem asneiras acham-se culpados. - (...). A educação está sempre a mudar e os pais não conseguem acompanhar. - Há esse hábito, dizer que os pais não participam e não se interessam. Afinal os números dizem o contrário, alguns não aparecem... - (...). Esse discurso que os pais não se interessam também afasta os pais, especialmente aqueles que participam e ouvem sempre a mesma coisa. (...). É preciso alterar esta conversa.(...). - (...). Nas turmas em que os pais apareceram em menor número a escola devia procurar saber as razões, resolver os problemas e não generalizar.
--	---

Quadro 2: Modelo de participação defendido

TEMA: Plano de Melhoria	
CATEGORIA: Clarificação do tipo de participação	
SUBCATEGORIA: Modelo de participação defendido	
Tipo de Participação	Unidades de sentido
Tipo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Se a família estiver com atenção evitam-se muitos problemas. Tomar boas atitudes em casa ajuda (...). - (...). Com o apoio da escola os pais são alertados e orientados e isso dá resultado. (...). - (...). A maioria dos pais desconhece o trabalho da escola e o modo como devem auxiliar a escola. (...).
Tipo 2	<ul style="list-style-type: none"> - (...) os pais participaram mais na entrega das notas. - (...) são importantes as reuniões no início do ano e no final de cada período para as avaliações, mas a escola deve em conjunto com os pais organizar iniciativas para ouvir os pais. Chamar os pais por motivos bons! (...). - (...). Nas reuniões no final dos períodos os DT também perguntam se alguém tem alguma dúvida ou se querem perguntar alguma coisa. Geralmente ninguém diz nada.
Tipo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Não existem na escola esse tipo de iniciativas. Eu pelo menos nunca ouvi falar... Podia ser um bom começo para melhorar a comunicação e a proximidade dos pais. Cada diretor de turma ouvia os pais e sabia o que podia fazer. Os representantes de cada turma são eleitos mas não são chamados a participar em nada. E há pais que se fossem chamados estariam disponíveis. (...).
Tipo 4	<ul style="list-style-type: none"> - (...). Talvez mais informações dadas pelos DT aos pais para os ajudarem a orientar os filhos. (...). - E acompanhar os filhos em casa, perguntar as datas dos testes, os resultados, o que estão a aprender, para eles perceberem que estamos atentos e interessados. (...). - (...). Controlar a utilização do computador, porque muitos alunos dormem poucas horas, por causa do uso excessivo do computador e da televisão. A maioria dos pais não têm conhecimentos para acompanhar os filhos e depois não conseguem estabelecer as regras. Quando os filhos chegam ao ensino secundário esses problemas aumentam.
Tipo 5	<ul style="list-style-type: none"> - (...). A educação está sempre a mudar e os pais não conseguem acompanhar. Mesmo nos órgãos que fazemos parte a nossa ação é muito reduzida, também por esse motivo. - Os pais representantes no conselho geral, conselho pedagógico e representantes de turma, nem sempre têm à vontade para expor os problemas, são muito passivos. (...). - É necessário melhorar. Os pais deviam intervir mais. Por exemplo, no funcionamento da escola. Estamos neste momento a tentar resolver os problemas no bar e refeitório. (...). Temos que alertar a direção. (...).
Tipo 6	- (sem registos)

Quadro 3: Consequências de um maior envolvimento dos EE

TEMA: Plano de Melhoria		
Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
Clarificação do tipo de participação	Consequências de um maior envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - (...).Todos falam da necessidade de participar, porque seria bom para todos, mas na prática não é fácil. Daí os problemas que temos nas escolas. - (...). Houve mais participação e os pais ficaram contentes com a mudança. (...). - (...) Correu muito bem essa experiência e senti-me muito útil à comunidade, exigiu da AP muito trabalho e responsabilidade, (...). - (...) os pais se são bem recebidos ficam com vontade de voltar. - (...) o uso de telemóvel aproxima os pais da escola. Estão todos disponíveis para resolver os problemas. - (...). Se a família estiver com atenção evitam-se muitos problemas. (...). - (...) quando os pais sentirem que vale a pena ir à escola, porque se evitam processos disciplinares e reprovações, começam a aparecer.(...).

Quadro 4. Estratégias a implementar

Tema - Plano de melhoria		
Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
Estratégias	Ações para melhorar a participação	<ul style="list-style-type: none"> - (...). É necessário simplificar esses documentos para que os pais também os entendam. Só se pode pôr em prática aquilo que se percebe.(...). - (...). Uma coisa muito positiva este ano foi a mudança do horário das reuniões com os EE no 2º e 3º P. (...). - (...). As ações que desenvolvemos não foram muito participadas, foi pena...mas quem esteve gostou e abriu-se um espaço para os pais falarem, por exemplo, perguntarem coisas sobre o funcionamento da escola. (...). - A escola devia ajudar os pais a auxiliarem os filhos em casa. (...). - (...). Talvez mais informações dadas pelos DT aos pais para os ajudarem a orientar os filhos. (...). - (...). Se os pais se encontrassem uns com os outros para conversar sobre assuntos da educação dos filhos, talvez não se sentissem tão culpados por não conseguirem responder aos problemas (...). - (...). Chamar os pais por motivos bons! (...). - Não existem na escola esse tipo de iniciativas, atividades dentro de cada turma, para os pais participarem. (...). Podia ser um bom começo para melhorar a comunicação e aproximar os pais.(...). - (...).Cada diretor de turma ouvia os pais e sabia o que podia fazer. (...). - (...). Tornar os horários de atendimento mais flexível, também ajudava, à hora do almoço ou ao fim da tarde. - (...). A formação para os pais sobre os assuntos que os preocupam também era importante.(...). - (...), quando os pais sentirem que vale a pena ir à escola, porque se evitam processos disciplinares e reprovações, começam a aparecer. Esse tem que ser um trabalho da escola. (...). - A direção da escola deve apostar nos diretores de turma, com perfil, com gosto pela função, com facilidade de resolver problemas e de conversar com os pais. (...). - (...), era importante a apresentação dos professores aos pais no início do ano.(...). - (...), vir à escola falar com os professores antes do final de cada período evitando as negativas no final do período.

PLANO DE MELHORIA

Participação dos Pais/EE na vida da escola

AVALIAÇÃO /REFLEXÕES FINAIS:

1. A participação dos pais na tomada de decisão escolar pode contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino, desde que o diálogo entre pais e professores seja aberto e franco e construtivo.
2. A construção de uma relação desejável entre a escola e família terá de basear-se na comunicação. Que deve ser transmitida de forma acessível, nos dois sentidos e sem confundir as competências dos pais e professores.
3. É necessário que haja diálogo entre a família e a escola. Tal diálogo não deve ocorrer de vez em quando, mas com regularidade. Deve assentar na partilha de responsabilidades - a mola impulsionadora do processo educativo.
4. Apesar do esforço organizacional, a escola continua a não transmitir de forma adequada os seus documentos orientadores. Há necessidade que todos entendam a linguagem da escola e os objectivos organizacionais, permitindo um melhor conhecimento de si e um reconhecimento dos outros.
5. A escola ainda continua a chamar a família para lhe transmitir informações negativas dos seus educandos. A lógica da censura predomina sobre a lógica do elogio.
6. A escola continua a sentir dificuldade em mobilizar os seus actores para a participação efetiva. São-lhe dirigidos convites para participar, mas de “corpo presente” e não de “corpo atuante”.
7. Apesar da comunicação para o exterior existir, através do Director de Turma, as famílias não conhecem os professores dos seus educandos.
8. A comunicação entre a família e a escola continua circunscrita a um determinado espaço e tempo.
9. É necessário identificar todos os canais de comunicação possíveis entre a escola -família e introduzir eficiência no funcionamento desses canais. Porque nem todas as famílias sabem como se envolver nas atividades escolares dos seus educandos, nem sempre a escola sabe comunicar com os pais.
10. O órgão de gestão da escola tem um papel fundamental na parceria escola-família, compete-lhe incentivar e monitorizar as estratégias de comunicação.
11. O director da escola ao seleccionar o DT deve ter em atenção o seu perfil para o desempenho do cargo. O professor / director de turma, através do desempenho de funções e de competências específicas e diferenciadas é aquele que mais poderá contribuir para o sucesso integral dos alunos.

12. Cabe ao DT saber complementar a sua posição (professor) com o aluno e a família de forma a promover uma interação. Desenvolvendo consensos em resultado da comunicação e da negociação.

13. Devem ser evitadas situações de conflito entre a escola e a família. Exemplos mais citados: no dia-a-dia do professor, se um aluno não aprende é mal comportado e o professor tende a deitar as culpas para os pais. Estes associam a não adaptação do aluno à escola e à falta de competência do professor.

14. Algumas sugestões susceptíveis de promover relações de parceria entre pais e professores:

- Ter a noção muito clara de que o grau de envolvimento dos pais na escola depende, pelo menos em parte, da natureza e variedade das ofertas proporcionadas pela escola;
- Flexibilizar o horário de atendimento dos pais;
- Diversificar as convocatórias para as reuniões, no sentido de torná-las mais apelativas, mais motivantes;
- Contactar individualmente os pais sempre que necessário, inclusive por telefone;
- Em algumas reuniões de pais convocar todos os professores, para que os pais possam conhecer os professores dos seus filhos (1º período);
- Valorizar a participação dos pais nas reuniões do conselho de turma;
- Comunicar as avaliações intermédias aos pais de forma mais eficaz, prevenindo situações de insucesso escolar;
- Dar a conhecer a escola, as suas actividades, projetos, e realizações;
- Estabelecer verdadeiras relações de parceria com a associação de pais;
- Promover espaços de reflexão na escola sobre o envolvimento parental na comunidade educativa.

Foram identificadas as principais barreiras à participação dos Encarregados de Educação:

- A tradição de separação entre a escola - família;
- A tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos alunos;
- A existência de barreiras estruturais da organização social (estilos de vida e a diversidade cultural das famílias);
- A burocratização da escola (rituais formais, linguagem técnica, convocados EE para resolução de problemas, atribuição do cargo do DT por conveniência na distribuição de serviço e não pela adequação do professor ao cargo, desempenho do cargo de DT com um pendor predominantemente burocrático).

Assim, tanto a representação dos EE nos órgãos das escolas, como o desenvolvimento de programas de envolvimento das famílias, não constituem uma solução para diminuir o afastamento dos pais da escola.

A chave da boa relação escola-família reside numa boa comunicação, no entanto esta comunicação não implica que se confundam os papéis dos pais e dos professores; eles devem ser especificados e clarificados. Ambos são necessários ao sucesso educativo.